

## **OS ELEMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DRAMÁTICA EM PORTUGAL ANALISADOS ATRAVÉS DO PARADIGMA BRECHTIANO**

**JÚLIA CELESTE PEDROSO CORREIA**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação, sob a orientação da Professora Doutora Manuela Terrasêca e da Professora Doutora Chistine Zurbach.



Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, com comparticipação do Fundo Social Europeu e de fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com a referência SFRH/BD/39072/2007).



## RESUMO

Este estudo tem dois objetivos: (1) explicitar o quadro epistemológico dramático educacional presente no Sistema Educativo e caracterizado por explicações funcionais, fundamentos, convenções, metodologias, objetivos, finalidades e procedimentos vários e (2) conceber teoricamente a ação da educação dramática formal como prática histórica e social. Assim, para que fosse possível analisar as teorias da educação dramática disponíveis no contexto português, estabelecemos uma conceção da educação dramática, uma conceção científica, uma conceção de educação formal e uma conceção de sociedade e verificamos que a institucionalização da educação dramática é decisiva, nomeadamente ao permitir a transformação das formas de socialização e da aprendizagem das crianças e dos jovens que é a relação pedagógica que se institui, como dispositivo fundamental em modos de construção simbólica assentes em formas de subjectivação, partilha de matrizes socioculturais comuns, construções de distinções entre o público e o privado, entre o individual e o social, entre o universal e o comunitário, entre o intelectual e o afetivo/emocional (Habermas, 1979), e em que se podem formar modos de comunicação através das linguagens dramática e teatral.

Para levar a cabo a investigação, socorremo-nos do reconhecimento de que os fundamentos, o âmbito e o conjunto de práticas da educação dramática, foram concebidos a partir das inovações ocorridas nas teorias da Educação Moderna e das inovações e renovações produzidas na arte do teatro, ao longo de todo o séc. XX, ficando as suas metodologias e técnicas a dever muito, às inovações da conceção épica do teatro de Brecht e à importância que este teatro confere à visão crítica, à aprendizagem, à produção do conhecimento e à visão do processo dramático como construção consciente e intencional. Para melhor alcançar os nossos intentos investigativos concebemos a educação dramática formal como um Sistema social considerando que a relação entre a realidade e a descrição é semelhante aquela que há entre o mapa e o território e que a análise sistémica pressupõe a inquirição e o estudo minucioso dos factos, sabendo contudo que a nossa investigação será certamente incompleta e imperfeita, mas que pretende ser aberta para a superação e reconhecendo que a realidade é, certamente, maior do que todos os discursos que possamos produzir.



## SUMMARY

This study intends to two goals: (1) the explanation of the epistemological framework Educational Drama present in the Educational System and characterized by functional explanations, conventions, methodologies, objectives, purposes and various procedures and (2) to devise a theoretical explanation of action of dramatic education historical and social practice as formal. So, to make it possible to analyse the dramatic Education theories available in the Portuguese context, needs to establish a dramatic conception of education, a scientific conception, a conception of formal education and a conception of society and also the recognition that the institutionalization of dramatic education is crucial, in particular by allowing the transformation of forms of socialization and learning of children and young people which is the pedagogical relationship and in which they can form modes of communication through the dramatic and theatrical languages. In order to undertake the investigation, we made the recognition that the fundamentals, the framework and the set of dramatic education practices, were designed from the innovations in theories of modern education and the innovations and renovations produced in the art of theatre throughout the 20th century, getting their methodologies and techniques to owe much to the innovations of Epic Theatre of Brecht's conception and the importance that this theatre gives to the critical view, to learning, to the production of knowledge and to the vision of the dramatic process as conscious and intentional construction. To better achieve our purpose we conceive dramatic education investigative process as a social System whereas the relationship between reality and its description is similar to that between the map and the territory and that the systemic analysis assumes the inquiry and the thorough study of the facts, knowing however that our investigation will certainly incomplete and imperfect but that wants to be opened for overcoming and recognizing that reality is certainly greater than all the speeches that we can produce about it



## RÉSUMÉ

Cette étude a deux objectifs: (1) expliciter le cadre épistémologique de l'éducation dramatique présent dans le système éducatif et caractérisé par des explications fonctionnelles, fondements, conventions, méthodologies, objectifs, buts et procédures diverses et (2) concevoir théoriquement l'action de l'éducation dramatique formelle en tant que pratique historique et social. Afin de permettre analyser les théories de l'éducation dramatique disponibles dans le contexte portugais, il est nécessaire d'établir une conception de l'éducation dramatique, une conception scientifique, une conception d'enseignement formel et une conception de société et nous avons vérifié que l'institutionnalisation de l'éducation et de l'enseignement dramatique est donc cruciale. Elle permet la transformation des formes de socialisation et d'apprentissage des enfants et des jeunes, à travers la relation pédagogique qui est mise en place comme un dispositif fondamental dans les modes de construction symbolique où ils peuvent former des modes de communication à travers les langages dramatique et théâtrale.

Le développement de la recherche a demandé la reconnaissance du fait que les principes fondamentaux, le cadre et l'ensemble des pratiques d'enseignement dramatique sont le résultat des innovations dans les théories de l'éducation moderne et les innovations et les rénovations produites dans l'art du théâtre tout au long du XXème siècle. Ses méthodes et techniques de l'éducation dramatique sont subsidiaires des innovations de la conception épique du théâtre Brecht et l'importance que ce théâtre donne au regard critique, à l'apprentissage, à la production de la connaissance et à la vision du processus dramatique comme conception consciente et intentionnelle. Afin de mieux réaliser notre but nous concevons l'éducation dramatique formelle comme un système social, alors que la relation entre la réalité et sa description est similaire à celle entre la carte et le territoire et que l'analyse systémique suppose l'enquête et l'étude approfondie des faits, sachant toutefois, que notre recherche sera certainement incomplète et imparfaite mais que nous voulons qu'elle soit ouverte pour les surmonter et à reconnaître que la réalité est certainement plus grande que tous les discours que nous pouvons produire.





## Agradecimentos

Teria sido mais seguro e seguramente mais fácil evitar um assunto de contornos tão vastos e tocando territórios diversos e polémicos numa área científica carente de consolidação e reconhecimento. Poder-se-ia ter optado por um estudo de caso onde se pudesse fazer sobressair determinadas vantagens de um modelo adotado. Optou-se no entanto por Este objeto de estudo com consciência da importância das opções e das decisões possíveis ao escolher-se a análise teórica e empírica de um fenómeno social e artístico no qual somos ator participante e parte interessada.

Agradeço em primeiro lugar as orientações que recebi e os estímulos ao longo dos anos da parte da Doutora Manuela Terrasêca e da Doutora Christine Zurback, agradeço à Helena Peixinho que me facultou documentação muito útil, à Dr.<sup>a</sup> Manuela Menezes que me apoiou com as suas palavras amigas, à Leonida que esteve sempre quando as horas de maior cansaço e desânimo me assaltaram. Aos companheiros de estrada, desde os tempos do conservatório e do 25 de Abril, que estiveram disponíveis para comigo trocarem impressões e memórias e dar sugestões bibliográficas; interlocutores especializados nesta área científica, Amílcar Martins; Carlos Fragateiro; Manuel Guerra; Francisco Beja; Helena Ferraz; Isabel Bezelga; Avelino Bento; o saudoso Mário Barradas e tantos outros,

À Margarida Garcia cuja amizade e apoio informático foi precioso e também à Liliana Lopes a quem devo sem dúvida, para além da amizade sempre demonstrada conversas sábias muito proveitosas.

As dificuldades e os limites enfrentados foram grandes, alguns poderiam ter sido evitados ou pelo menos minorados, nomeadamente os de natureza institucional. Contudo apoios e contribuições vieram de outros lugares, nomeadamente de colegas ingleses e brasileiros que dispuseram do seu tempo e do seu saber em conversas que me ajudaram a abrir significações para o entendimento dos fenómenos em estudo.

Ingrid Koudela, Flávio Desgranges, Maria Lúcia Puppo, Jonathan Neelands,

Nicolas Weybrow e Janelle Reinelt foram alguns dos que se disponibilizaram e comigo trocaram ideias e conhecimentos e me entusiasmaram a continuar.

Um trabalho extenso e demorado carecendo parcialmente da boa vontade e do bom acolhimento de outros, desde logo dos entrevistados que foram muitos, cuja generosidade no momento das entrevistas e posteriormente na sua leitura e por ventura correção, eu agradeço.

E finalmente ao meu filho José Álvaro e à Susana que fizeram de mim avó da Beatriz e a todos os amigos e colegas que me ajudaram quando me perguntavam pela minha tese e me davam força para continuar.

À FCT, Fundação Ciência e Tecnologia, cuja bolsa pagou as propinas e permitiu viagens de *repérage* de documentação e o alcance de contatos científicos muito úteis bem como a compra de livros necessários à investigação.

Os meus sentidos agradecimentos

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANRAT - Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale  
APDTD - Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação  
APED – Associação Portuguesa de Expressão Dramática  
ATL – Atividades de Tempos Livres  
CAE – Coordenação Área Educativa  
CEE – Comunidade Económica Europeia  
CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores  
DIE – Drama in Education  
DEB – Direção Educação Básica  
DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados  
DGEB – Direção Geral de Educação Básica  
DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
DOC – Documento  
DOE – Divisão de Orientação Educativa  
DREL – Direção Regional de Educação de Lisboa  
DRES – Direção Regional de Ensino secundário  
DSPRI/SAP/EP – Direção dos Serviços do Primário/ Serviços de Ação Pedagógica/ Estudos Pedagógicos  
ESEA – Escola Superior de Educação pela Arte  
EUA – Estados Unidos da América  
EIA – Equipa de Intervenção Educativa  
ETE – Encontros de Teatro na Escola  
FAOJ.- Fundo de Apoio Organizações Juvenis  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FOCO - Programa de Formação Contínua de Professores  
GETAP – Gabinete Educação Tecnológica Artística e Profissional  
IDEA – International Drama Education Association  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME/MC – Ministério da Educação / Ministério da Cultura  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
OAC- Observatório Atividades Culturais  
PDAE – Projeto de Difusão das Artes do Espetáculo

PGFC – Projeto de Gestão Flexível Curricular

PRODEP – Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo em Portugal

QCA – Quadro Comunitário de Apoio

RCEB – Revisão Curricular do Ensino Básico

SPD – Partido Socialista alemão

TGS – Teoria Geral dos Sistemas

TIE – Theatre in Education

UE – União Europeia

USA – Estados Unidos da América

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Informação: Todas as traduções consideradas necessárias são da nossa total responsabilidade. Incluem-se as traduções de diversos excertos de autores consultados em língua estrangeira.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	19
<b>PARTE 1 – QUADRO TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
1 – Preâmbulo da Parte 1 .....	27
1.1 - O Paradigma Brechtiano.....	29
1.2 - Brecht e as circunstâncias históricas .....	39
1.2.1 - Porquê Brecht agora?.....	49
1.3 - Teorias dramáticas brechtianas. ....	53
1.3.1 - O Teatro Épico e a arte dialética.....	61
1.3.2 - Teatro, ciência e conhecimento em Brecht .....	81
1.3.3 - Em volta da peça didática .....	87
1.4 - Teorias e métodos da educação dramática .....	103
1.4.1 - Teorias e práticas do Drama Educacional e do Teatro Educacional - correntes da educação dramática anglófona e do Norte da Europa .....	125
1.4.2 - Arte Dramática, Jogo Dramático, Expressão Dramática – correntes da educação dramática francófona.....	161
1.4.3 - Teorias e práticas do Teatro - Educação no Brasil.....	185
 <b>PARTE 2 – FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....</b>	 <b>207</b>
2 – Preâmbulo da Parte 2 .....	209
2.1 - Conceção sistémica da educação dramática portuguesa .....	211
2.1.1 - Criação de um Sistema Geral: Sistema da educação dramática formal .....	213
2.1.2 - Conceção do modelo de ação investigativa .....	219
2.1.3 - Preceitos da modelização .....	223
2.2 - Educação dramática e conhecimento: no trilho de uma definição.....	227
2.2.1 - Teorização sobre teorias – a epistemologia da educação dramática .....	235
2.2.2 - Linguagem dramática e teatral.....	243
2.2.3 - Em volta da expressão pessoal e da espontaneidade .....	247
2.2.4 - Processos do conhecimento .....	253
2.2.5 - Formação política e social: valores da cidadania e da democracia .....	261
 <b>PARTE 3 – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO, OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	 <b>271</b>
3 - Preâmbulo da Parte 3.....	273
3.1 - Justificação das opções metodológicas investigativas .....	275

3.1.1 - Processos metodológicos utilizados .....	277
3.1.2 - Sistema de categorização.....	285
3.2 – Análise dos dados.....	293
3.2.1 - A categorização, as dimensões e os domínios da análise de conteúdo qualitativa ... .....	293
3.2.2 - Apresentação dos domínios, das dimensões e das categorias de análise .....	297
3.3 - Análise dos discursos do contexto de produção; contexto de influência e contexto das práticas .....	319
3.4 - Discussão dos dados do campo de estudo: teses de doutoramento em educação dramática realizadas entre 1974 e 2006 – contexto de influência .....	347
3.5 - Discussão dos dados do campo de estudo: legislação da educação dramática compreendida entre 1974 e 2006 – contexto de produção.....	369
3.6 - Discussão dos dados do campo de estudo: programas oficiais da educação dramática existentes entre 1974 e 2006 - contexto de produção .....	379
3.7 - Discussão dos dados do campo de estudo: entrevistas – contexto das práticas....	403
<b>PARTE 4 - DISCUSSÃO FINAL DOS DADOS.....</b>	<b>417</b>
4 - Preâmbulo da Parte 4 .....	419
4.1 - Considerações sobre os dados analisados dos contextos de produção, de influência e de práticas .....	421
4.2 - Contributo para a compreensão dos percursos da educação dramática no Sistema Educativo de 1974 a 2006 .....	433
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>483</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>497</b>
<b>Anexos: .....</b>	<b>CD-ROM</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 - Campos de estudo, Dimensões/Categorias de análise .....	314
Quadro nº2 - Modelo de análise temática .....	317
Quadro nº3 - Documentos Legais utilizados na identificação dos discursos oficiais .....	320
Quadro nº4 - Corpus de Pesquisa Programas das Disciplinas Oficiais .....	321
Quadro nº5 - Modelo de análise temática dos discursos que atravessam os diplomas legais .....	323
Quadro nº6 - Modelo de análise temática dos conteúdos dos programas disciplinares	324
Quadro nº7 - Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais - contexto de produção .....	325
Quadro nº8 - Grelha organizadora dos conteúdos dos programas disciplinares - contexto de produção.....	326
Quadro nº9 - Caracterização dos programas disciplinares oficiais segundo o tipo de enunciado.....	329
Quadro nº10 - Elementos caracterizadores dos trabalhos académicos de educação dramática 1974/2006 .....	331
Quadro nº11 - Grelha organizadora dos conteúdos das teses de doutoramento - contexto de influência .....	333
Quadro nº12 - Características dos sujeitos entrevistados .....	341
Quadro nº13 - Guião das entrevistas: Registo de Ideias - contexto das práticas .....	343
Quadro nº14 - Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas - contexto de influência .....	346
Quadro nº15 – Caracterização encontrada dos programas disciplinares segundo o tipo de enunciado.....	399





## ÍNDICE DAS FIGURAS

Fig. nº1 - Projeto de Teatro: Esquema da pirâmide (ou montanha) do canevas dramático proposto por Hélène Gauthier (1995).....	174
Fig. nº2 - Apresentação do Modelo do Sistema Geral da Educação Dramática Formal em Portugal Cujo Meio é o Sistema Educativo Português .....	216
Fig. nº3 - Processo evolutivo de Moreno.....	249
Fig. nº4 - Esquema de Venn: Contextos discursivos da educação dramática formal ....	294
Fig. nº5 - Esquema de Venn: Contextos discursivos da educação dramática formal representados no modelo do Sistema da educação formal criado .....	295
Fig. nº6 -Apresentação das dimensões e categorias em Diagrama de Venn: Os mundos das dimensões/ categorias da educação dramática nos domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento .....	316
Fig. nº7 - Apresentação do Modelo do Sistema Geral da educação dramática em Portugal, cujo meio é o Sistema Educativo Português.....	486



## INTRODUÇÃO

É no quadro da educação dramática, processada no interior da Sistema Educativo, que esta investigação pretende contribuir com uma reflexão sistematizada dos seus elementos teóricos, tendo como referentes o “Método” brechtiano, as teorias de autores ingleses/países nórdicos, franceses e brasileiros, e o Sistema Educativo Português. A educação dramática consolida-se, ao longo de um período de tempo em que a sociedade portuguesa sofre profundas alterações, e vemo-la oscilar entre as intenções programáticas e as expectativas muito inovadoras dos primeiros tempos dos anos setenta/ oitenta e as dinâmicas posteriores de avanços, estagnação e recuo. São estas últimas que nos fazem desejar uma prospeção das teorias desenvolvidas e dos objetivos e dos resultados alcançados no que diz respeito à reflexão académica produzida neste período, que de alguma forma se crê serem a base teórica das práticas dramáticas que hoje se desenvolvem no contexto educativo português. De uma maneira diferente dos tempos da ditadura e muito diferente dos tempos pós - revolucionários, nestes tempos de crise; na primeira década do séc. XXI, em que “ (...) o que é necessário agora é um trabalho paciente, perseverante, árduo de esclarecimento e de estudo (...)”(Brecht cit in Lemos, S. 2006:7) recorro a B. Brecht e a outros teóricos da educação dramática que, como Brecht, se identificam com as teorias críticas, para entender e para aprofundar a reflexão teórica neste campo<sup>1</sup> e ainda para entender como se pode, no futuro, otimizar as práticas e continuar a aprofundar a reflexão teórica e as estratégias de desenvolvimento do Sistema que é concebido neste estudo e que é definido como Sistema da educação dramática em Portugal.

Brecht tem uma presença singular no nosso país que se pode subdividir em dois períodos: antes do 25 de Abril, em que é proibida a representação de peças suas e depois dessa data, devendo-se ainda considerar que o período que vai de 1974 a 1977 é especialmente profícuo quanto ao aparecimento de montagens de texto da sua autoria e de debates sobre as suas teorias e a sua

---

<sup>1</sup> O conceito de *campo*, criado por Bourdieu (1989), permite-nos uma análise de um determinado espaço social específico e até, quando este não existe, a sua própria inauguração fundadora. Este conceito permite-nos, no nosso caso, situar os agentes num âmbito de uma atuação caracterizada e entender as relações de forças que se estabelecem entre as instâncias – *espaço social* delimitado pelo Sistema Educativo e a estrutura simbólica específico que é a educação dramática.

visão do papel do teatro na sociedade e na comunidade. Este dramaturgo, encenador, poeta e teórico do teatro moderno é considerado como portador de propostas estéticas que foram absorvidas pelas metodologias e pela reflexão teórica da educação dramática de autores ingleses, franceses e brasileiros, tanto em contexto escolar, como em contextos de *Intervenção Sociocultural*.

Elaborar teorias e instrumentos conceptuais para analisar e definir o “objeto” que é a educação dramática em Portugal é uma das principais preocupações desta investigação. “A tarefa científica é, sem dúvida, pôr em contacto, em confronto, esses instrumentos e essas teorias e quanto mais pudermos alcançar um ponto de vista unificado (...) melhor será” (Eco, 1984:5) Porque este estudo abrange um período histórico e porque se considera que a interpretação da ação humana está, também ela inscrita historicamente, é assumida a necessidade da contextualização crítica de acontecimentos do processo histórico educacional relacionados com a educação dramática e que escrutinados a esta distância tornam mais legíveis os avanços e recuos do decurso da educação dramática em Portugal. Para alguns, a história é vista como a luta pelo controle das condições materiais determinantes das ideias e das normas de comportamento social dos seres humanos, mas nós concordamos com Althusser (1973) na consideração de que as práticas sociais geram efeitos ideológicos que participam do processo evolutivo dessas práticas e interagem, moldam-se e condicionam-se mutuamente. Consciente de que os textos, quaisquer que sejam, são legitimados por ideologias e enquadrados por discursos, pretende-se fazer a análise de documentos que poderão fornecer-nos informações necessárias sobre intenções, prescrições de atitudes e teorias e crenças assumidas como oficiais no período histórico estudado. Acreditamos que a confrontação dos dois campos, o político e o teórico, permitirá explorar a relação e a complexidade das intenções políticas e a consciência teórica/prática vigente.

Sabemos que as perguntas colocadas num procedimento analítico crítico permitem encontrar processos e critérios de seleção que presidem à constituição da análise e definem os modelos e os géneros a observar bem como a ordem política e social que se pretende servir. É com a consciência desta não inocência, embora proclamando a isenção dos métodos científicos utilizados, que esquadrimos as consistências discursivas, as congruências

teóricas e os seus alinhamentos e que observamos as representações e as regras pré - teóricas que as presidem nos documentos analisados que são normativos legais, programas disciplinares oficiais, teses de doutoramento e entrevistas a personalidades influentes do meio educacional dramático.

A proposta deste estudo é caracterizar teorias que enformam a educação dramática no concerne à educação formal em Portugal, concebendo-a como uma rede de elementos teóricos e empíricos, caracterizados pela forma homogénea dos fundamentos e das orientações metodológicas, juntamente com um aparato material específico de técnicas e recursos. Para isso, esta investigação combina diferentes metodologias e abordagens teóricas. Aspetos da *Teoria Geral dos Sistemas*, *Grounded Theory*, *Análise Temática* e *Análise Qualitativa de Conteúdo* serão os fundamentos metodológicos utilizados, já que são métodos de verificação empírica e verificação lógica. Uma revisão de literatura especializada de autores ingleses, franceses e brasileiros apetrechamos com o enquadramento teórico que nos permite construir marcos e guias através de procedimentos comparativos entre as teorias dramáticas de B. Brecht, as teorias dos autores convocados e as teorias detetadas nos *corpora* analisados, considerando-se que as teorias brechtianas são o paradigma que enquadra a análise baseando-se esta em conceitos e teorias de Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Ingrid Koudela, Augusto Boal, Gisèle Barret e Jean-Pierre Ryngaert. Pretendendo-se, com o paradigma investigativo criado, privilegiar a orientação metateórica a partir de conceitos funcionais, analíticos e hermenêuticos mas não negligenciando a historicidade, a sociedade e as ações e decisões políticas levadas a cabo pelos poderes instituídos.

Para Morin (2008) o saber está organizado em Sistemas de ideias, em “teorias e ideologias”, e opera por seleção de dados significativos e segundo determinado conjunto de ideias e estratégias cognitivas. Partindo desta consideração, pretende-se que este estudo seja epistemológico, e como B S. Santos (1999) propõe, considera-se relevante a análise das condições sociais, dos contextos culturais e dos modelos organizacionais da investigação científica, ou seja, da produção do conhecimento. Razão pela qual, além do mais, selecionamos teses de doutoramento como matéria empírica deste estudo.

Nesta investigação assume-se como fundamentação meta - teórica que todo o

conhecimento é entendido como construção realizada por sujeitos em função das suas condições sociológicas, biológicas e cognitivas, e que todas as teorias científicas são construções desenvolvidas em interação e intencionalmente a fim de superar, segundo critérios definidos, insuficiências explicativas. Estas teorias têm uma perspectiva prática e contêm estratégias para resolver problemas aos quais correspondem de uma forma estrutural e funcional sendo que as estruturas das teorias são a matriz do problema ao mesmo tempo que se configuram como estruturas lógicas explicitáveis que contêm a possibilidade de interpretar e explicar empiricamente procedimentos. Nas teorias que pretendemos mapear em documentação produzida em Portugal analisada por nós, são identificadas como sendo teorias da educação dramática as que apresentam algo que as firma como tal, e esse algo será o género dramático, a estrutura dramática e teatral e as propriedades específicas do *Drama* e do *Teatro na Educação*, considerando sempre os seus fundamentos psicopedagógicos.

A nossa intenção é estabelecer relações entre os diferentes discursos, tentando revelar os fundamentos, as teorias, as finalidades, os métodos e as funções da educação dramática assumidas em Portugal entre 1974 e 2006, nos contextos de influência, de produção e da prática das políticas públicas educacionais, na perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992, 1994)

Em que é que a educação dramática é útil ou necessária? Ao meio social? Ao indivíduo? Ao grupo? É a educação dramática uma ciência social? Sabemos que as ações sociais são realizadas por agentes individuais, grupos de indivíduos ou instituições mas, mesmo nestes casos, são concretizadas por agentes humanos segundo uma intenção e numa situação específica. Sabemos também que o processo de socialização é o processo pelo qual o indivíduo é integrado num grupo social através da aprendizagem das normas sociais aceites pelo grupo e pela aprendizagem das habilidades e competências necessárias que garantem as normas, os valores e convicções que constituem a cultura desse grupo (Winnicott, 1971).

Sabemos que a ação científica depende de critérios e valores e que é a partir de objetivos sociopolíticos, que dependem dos valores, que os critérios da ação científica são definidos (Morin, 2008); por esta razão, no nosso trabalho consideramos os objetivos específicos da educação dramática segundo os

valores da racionalidade, da autonomia, da crítica, da autocrítica, e da solidariedade como redução da dominação do homem sobre o homem e da cooperação enquanto interação que reduz conflitos e soluciona problemas em comum<sup>2</sup>.

A teoria é um produto típico da atividade científica, e a categoria educação dramática é algo outro diferente de educação e diferente de teatro ou drama ou expressão dramática. Por esta razão, este estudo usa conceitos que são específicos da educação e que são específicos do teatro e do drama, ou da expressão dramática, e que se relacionam de uma forma específica com a intenção e o propósito da formulação das teorias da educação dramática; e considera que é este conjunto de conceitos que torna possível a formulação das teorias, entendidas estas como construções que resultam de processos de adicionamento de conceitos e relações, bem como da análise lógica e da reconstrução racional da reflexão teórica já produzida. Uma vez que um Sistema só se entende e se explica em função de relações sistémicas com outros Sistemas, e que o seu estágio de desenvolvimento depende disso (Pocztar, 1989), a educação, a sociedade e o teatro são certamente os Sistemas mais próximos e com os quais o Sistema da educação dramática por nós imaginado processa trocas, mas é no seio do Sistema Educativo Português, enquanto Sistema Global, que ele encontra o seu entorno funcional.<sup>3</sup> Este trabalho é conduzido por procedimentos investigativos das ciências sociais que servem de orientação à pretensão de perceber os relacionamentos dos Sistemas constituintes do Sistema da sociedade com o Sistema da educação dramática, e são as teorias, as convenções e os fundamentos do *Sistema Teórico Brechtiano*, do *Drama na Educação*, da *Expressão Dramática* e do *Jogo Dramático e do Teatro - Educação* que, no nosso trabalho, aparecem definidos como distintos e que conjuntamente com as aplicações e usos do Teatro na Educação, distinguem o Sistema da educação dramática formal e o diferenciam de outros Sistemas.

---

<sup>2</sup> Estes objetivos são encontrados na Ciência da Literatura Empírica e conduzidos para a epistemologia da educação dramática como fundamentos meta - teóricos a considerar. (Schmidt, 1989).

<sup>3</sup> Os Sistemas de ação que formam uma sociedade são simultaneamente autorreguladores e autónomos, e são funcionais em relação ao sistema global. Eles desenvolvem-se por coevolução (Schmidt, 1989:62).

## A estrutura da Tese

A Tese é constituída por cinco partes. A Parte 1 apresenta-nos o Paradigma Brechtiano que nos serve em todo o processo investigativo de leme ou dispositivo de controlo da direção da imensa e morosa navegação investigativa que foi o nosso trabalho. A visão brechtiana ajudou-nos a direcionar o fluxo das informações que recolhíamos de modo a que pudéssemos sempre rodar a nossa perceção investigativa para o reconhecimento da eficácia educacional e civilizacional do teatro e para os valores da educação dramática enquanto campo de formação estética, política e social. Teorias educacionais dramáticas, desenvolvidas por exemplo na Inglaterra, Escandinávia, França e Brasil são também investigadas reconhecendo-lhes influências brechtianas nas suas propostas técnicas e metodológicas.

Na Parte 2 são examinadas as vantagens da criação de um modelo sistémico que represente a educação dramática formal e é concebido e descrito um modelo de ação investigativa, e campos processuais da epistemologia dramática educacional são aprofundados.

Na Parte 3 são enunciadas e descritas as etapas, os métodos e os procedimentos investigativos utilizados e são apresentados os campos de estudo selecionados, os dados codificados, as categorias, as dimensões e os domínios de análise por nós definidos segundo os procedimentos metodológicos previamente adotados e descritos na Parte 3. Desta análise efetuada, e face ao objeto de estudo selecionado e ao conjunto de decisões adotadas, emerge uma imagem descritiva de teorias que circulam e condicionam a identidade da educação dramática formal entre 1974 e 2006, e a possibilidade de contribuir de forma documentada para a compreensão dos percursos da educação dramática no Sistema Educativo Português de 1974 a 2006.

Nas considerações finais são resumidos os argumentos e as respostas encontradas no processo investigativo às questões colocadas pela problemática que, como já referimos, consistia na tentativa de caracterizar teorias da educação dramática encontradas no âmbito do Sistema da educação dramática formal.



## **PARTE 1 – QUADRO TEÓRICO**



## Preâmbulo da Parte 1

Os fundamentos, o âmbito, o conjunto de práticas, convenções etc., da educação dramática foram concebidos a partir das inovações ocorridas nas teorias da Educação Moderna e das inovações e renovações produzidas na arte do teatro ao longo de todo o séc. XX, ficando as suas metodologias e técnicas a dever muito às inovações da concepção épica do teatro de Brecht, nomeadamente às suas teorias da Distanciação, Historicização e Gestus social, e à importância que este autor confere aos processos críticos, à aprendizagem, à produção do conhecimento e à visão do processo dramático como construção consciente e intencional. Por outro lado, e de acordo com Schmidt (1989), é através das relações em contexto paradigmático, e à medida que se constroem modelos da realidade, que se acede à experiência cognitiva e se faz com que o conteúdo empírico de uma teoria corresponda ao que se pode dizer sobre os objetos, razão porque neste estudo consideramos que as teorias brechtianas constituem o modelo paradigmático que melhor serve as pretensões e o alcance da nossa investigação, no que respeita à análise das teorias da educação dramática disponíveis no contexto português.

Porque é do âmbito da educação dramática o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, bem como a sua consideração como sujeitos em formação, consideramos essencial traçar um quadro teórico psicopedagógico que sustente e aprofunde a natureza formativa e desenvolvimentista pessoal e social das atividades dramáticas em contextos educacionais; e porque reconhecemos, no material empírico levantado em literatura da especialidade de autores portugueses, as influências várias de autores ingleses, franceses, canadianos e brasileiros, que decidimos traçar e definir teorias dramáticas na educação de origens estrangeiras diversas, com as quais contamos caracterizar melhor a educação dramática em Portugal.



## 1.1 O Paradigma Brechtiano

No nosso estudo, as teorias brechtianas contribuem com conceitos, técnicas, procedimentos e ideias sobre a estética teatral e a sociedade porque reconhecemos o seu lugar incontornável no panorama da criação teatral e ao mesmo tempo a sua influência nas teorias da educação dramática inglesa, francesa e brasileira consideradas estas no seu conjunto e considerando que agregam as teorias que influenciam as existentes em Portugal. Clarificar a importância da consciência histórica é também um imputo do método brechtiano pois para este autor, a prática dramática tem a ver com a política, com a história, com a educação, com a sociedade e com o conhecimento, entendendo-se o conhecimento no sentido da verdade apreendida sobre o mundo, o outro e o “eu”, e como explicação, que é sempre um juízo que reformula ou recria as observações de um fenómeno, sabendo-se que toda a reflexão se constrói sobre a linguagem que se transforma no objeto e no meio do nosso conhecimento e que nós, seres humanos, operamos como observadores. Para Brecht, tal como para Marx, o olhar crítico e prático, despojado de crenças interpretativas ou ideias apriorísticas, pode conduzir à atitude revolucionária já que a atitude crítica, transformadora e reformadora resulta de um edifício teórico que não depende de uma entidade espiritual abstrata ou de uma instância metafísica. É a visão que Brecht tem da condição humana, da sociedade, dos temas que escolhe e das teorias dramáticas que adota que fazem dele o referente paradigmático ideal para estabelecer a caracterização da educação dramática em Portugal.

Brecht serve-se do teatro não só para exprimir deliberadamente a sua visão do mundo, mas também como meio para transformar o mundo. Wulbern considera que “(...) Brecht vê o teatro como um instrumento para a transformação social, e ele entende a tradição do teatro, como uma instituição de educação moral” (1971:8). Brecht assume um compromisso político, e isso compromete as suas teorias dramáticas ou, dito de outra forma, as suas teorias dramáticas estão intimamente ligadas à sua visão do mundo e às suas projeções políticas. Contudo, é com as peças didáticas que o seu didatismo político se explicita. O seu trabalho é principalmente motivado por preocupações humanas, e a sua pedagogia é inerente aos temas e ao método demonstrativo com vista à

produção da ação transformadora. Vera Sampaio Lemos em *Artes de ensinar e aprender, Propostas para uma educação política numa série de peças* (2005), reconhece as marcas do estudo do marxismo e do estudo do materialismo dialético que Brecht iniciou em 1926, mas identifica também “atitudes e formas de expressão” já evidenciadas pelo jovem Brecht nos diários e nos seus primeiros trabalhos e “O gosto pela provocação retórica, a vontade de transformação do estado das coisas e afirmação das próprias teorias e práticas por oposição às teorias e práticas correntes”. (Op. cit: 17). Mudar o teatro pelo teatro, e mais tarde mudar o teatro para mudar o mundo, parece ser a motivação de Brecht no fim do Império Austro-húngaro e da Primeira Guerra Mundial. Para ele *transformar o mundo* significa mudar as condições de vida e as mentalidades. Nos finais dos anos vinte, Brecht tinha trinta anos de idade, os tempos negros do nazismo aproximavam-se e ele iria experimentar dentro em breve a censura, a perseguição a guerra e o exílio. Entre 1928 e 1932, num período difícil de desemprego e de contestação social, Brecht julga interpretar as necessidades dos oprimidos e considera seu dever, enquanto criador e artista comprometido, contribuir politicamente para a cultura proletária. Neste momento, vive-se um período intenso de participação cívica, participação política e participação em atividades sociais. Clubes de leitura e de teatro, bandas de música, teatro de rua, coros e atividades desportivas eram algumas das atividades culturais e recreativas que diversas associações populares desenvolviam e incentivavam (Wulbern, 1971).

### Brecht e a formação de uma visão política

Brecht (1999) levanta a questão do *Conhecimento problemático*, aquele que se debruça sobre o que “pode” ocorrer em oposição ao que “deve” ocorrer e para Maturana e Varela, a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos “um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir as nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são respetivamente tão nebulosos e ténues quanto as nossas”. (1995:67) O observador não encontra um problema ou fenómeno que escolhe explicar que esteja fora de si, mas ao contrário. “ (...) Ele ou ela

concentra-se numa pergunta que quer responder” (Maturana, 1995: 81).

Brecht comunga a convicção marxista de que o conhecimento da realidade depende da adoção de um olhar crítico e prático sobre essa realidade. Para Marx a realidade, ou seja, a *totalidade natural – social* evolui ao longo de um complexo processo dialético e histórico, e o *Homem* deverá (poderá) desempenhar um papel interveniente na sua transformação alterando a ordem política, corrigindo as injustiças sociais e tomando consciência das relações de produção. Anterior a ele, Kant, com a *Filosofia Crítica*, tinha colocado a questão fundamental da crítica ligada ao conhecimento, fazendo ressaltar que o avanço do conhecimento exige que as crenças sejam submetidas à operação crítica. Brecht, sendo herdeiro desta dupla postura, introduz a questão crítica como um dado consciente do labor *dramático* e, precisamente, a importância e a “utilidade” de Brecht residem, além de mais, no potencial crítico: crítica da sociedade, crítica das atitudes, dos comportamentos, dos conceitos, das teorias e dos métodos. (Jameson, 2000).

Sabemos que Brecht é um grande leitor de Hegel (Wright, 1971) e que, para Hegel, o objetivo do pensamento analítico é anular a forma com que um objeto se apresenta como algo conhecido. No processo de análise em vista procede-se à separação do objeto em partes, e com isso obtém-se um caos de elementos dissociados. Ora desta forma dá-se início a um processo dialético já que aquilo que era assumido como conhecido é alienado (afastado, distanciado), e a primeira impressão causada pelo objeto é negada. Assim, a primeira negação do processo dialético tem lugar, e o reconhecimento agora mais complexo do objeto alcança-se quando esta negação é por sua vez negada, gerando uma nova compreensão do objeto inicial. É neste ponto que Brecht se aproxima do modo de pensar de Hegel, sendo a intenção de Brecht não só transformar o familiar em “coisa” estranha, mas ainda produzir uma visão “nova” da realidade. Brecht declara abertamente que a *alienação*, o afastamento ou a distância criada intencionalmente, conduz a uma maior compreensão.

Não é de espantar que a forma dramática apareça ligada com a dialética na medida em que as duas, progridem através de um jogo de perguntas - respostas para uma solução final ou uma verdade e praticam a unidade das contradições, a arte do equilíbrio entre o abstrato e o concreto, a diacronia e a sincronia, o geral e o particular, a teoria e a prática. (Pavis, 1987:117).

O conceito próximo *Entfremdung*, que Marx utiliza com um sentido relacionado com o que Hegel emprega, refere-se à situação do homem moderno, desprovido, expropriado, alienado (separado) da natureza humana mas não é, como em Hegel, *a separação do espírito de si próprio*, mas antes o facto de o homem ficar impossibilitado (separado) da realização da sua humanização, que é sua por direito e que era sua num passado remoto.

Para Brecht, a questão maior que se coloca a qualquer acontecimento artístico é alcançar a expressão da verdade e combater a mentira e a ignorância. Escrever sobre a verdade é difícil, se não mesmo impossível, sob qualquer regime totalitário e Brecht reconhece que, para dar a conhecer a verdade e permanecer a salvo o artista tem de ser esperto, “manhoso”. Melhor dizendo, ele deverá exprimir, de forma engenhosa, verdades que os regimes consideram perigosas quanto à sua permanência no poder. Uma das técnicas preconizadas por Brecht consiste em deslocar no tempo, no espaço ou de instituição, o assunto sobre o qual se quer produzir esclarecimento, o que vai permitir falar de “verdades” sem que estas possam ser fonte imediata de oposição e perseguição por parte dos visados, e desta forma situamo-nos também no campo da alegoria. Técnicas para “se fazer de tolo” são também familiares e profusamente usadas nos seus trabalhos: a estupidez manhosa que embaraça os outros e nos leva a alcançar resultados que, não sendo honestos, são contudo os pretendidos. Karl Valentim é certamente um instrutor muito útil nestes aspetos, já que esta “manhosice” estúpida abunda nos seus *sketches* satíricos. As histórias do senhor Keuner são profícuas em exemplos do que acabamos de dizer, vejamos:

Ao senhor Keuner vai-se embora um aluno.

Ao senhor Keuner foi-se embora um aluno. Apreciara lidar com ele: nenhuma outra opinião lhe dera tanto gosto contradizer. Apesar disso, o senhor Keuner não ficou deprimido. “Era um bom aluno”, disse ele, “um dos melhores! É pena que ele tenha ido embora mas não é grave, grave é se vocês os dois se fossem embora” e indicou sem rodeios dois por quem não tinha especial apreço, “vocês não aprenderam nada””. (Brecht, 2007: 37).

A “manha” é, para Brecht, um meio de sobrevivência mas também uma parte da sua forma de pensar dialeticamente e da sua técnica criativa, e é também o próprio Brecht que não dispensa a manha quando se trata da sua própria



sobrevivência. No fim, enquanto habitante da cidade de Berlim e diretor de um Teatro prestigiado desta cidade, depois de ter sido convidado pelo governo da República Democrática Alemã para esse cargo ele permaneceu cético; é portador de um passaporte checo, naturalizado austríaco e os direitos pelo uso das suas obras são pagas a uma editora da Alemanha Ocidental, a Suhrkamp. Wulbern chama-nos a atenção para esta declaração de Brecht.

Os governos que causam a miséria dos povos impedem o povo de pensar nos governos como causa da miséria. Eles falam muito do destino, não são eles, mas o destino que deve ser acusado de tudo o que se quiser, contudo procurar as razões desse destino leva a que se seja preso antes de se chegar ao governo como causa criada pelo destino. Mas é possível contrapor acerca do destino em geral já que se pode ver que o destino dos homens é produzido por outros homens (Brecht, cit in Wulbern, 1971: 95).

Reconhecido internacionalmente como um grande dramaturgo e encenador de teatro, ele parece ter deixado todas as portas abertas caso fosse necessário escapar à semelhança de outro conto do Senhor Keuner:

#### O senhor Keuner numa casa estranha.

Ao pôr os pés numa residência estranha. O senhor Keuner, antes de se recolher, ia verificar as saídas da casa e fora isso mais nada. A uma interrogação respondeu embaraçado. “ É um hábito antigo que eu tenho, desagradável. Eu sou pelo que é justo; daí que seja sempre bom que a casa onde eu habito tenha mais do que uma saída.” (Brecht, 2007:24).

Contudo Brecht nunca exerceu nenhuma das opções que deixou em aberto ao tomar estas precauções, e apesar das dificuldades sentidas no relacionamento com o partido e com o regime da República Democrática da Alemanha, permaneceu comprometido com os princípios do Marxismo, mas crítico quanto às ações do partido e do regime. Conhecendo as suas primeiras obras *Baal*, *Tambores na Noite* e *Selva nas Cidades*, é fácil compreender que Brecht, como ele próprio declara, na sua primeira fase não sente nem afinidades nem entusiasmo para se comprometer politicamente.

Hecht, W. diz-nos:

A visão que ele produz do mundo é mais próxima da visão do absurdo. *Tambores na Noite*, a sua primeira peça escrita em 1918, depois de voltar da guerra e cuja ação decorre em Berlim e tem como contexto a revolta de Spartacus. Nela, Brecht expressa concretamente contradições que nos levam a entender o seu conteúdo como absurdo sem solução. (cit in Wulbern 1971:29)

Segundo Esselin (1971), mesmo a forma dramática da peça citada, que

obedece aos cânones tradicionais, é repentinamente sacudida e destruída quando Kragler, o personagem do soldado supostamente morto e retornado da guerra, rompe o telão da cena e expõe o mecanismo técnico da cena teatral que está por trás dele produzindo a física destruição da ilusão teatral. Esta peça, escrita em 1919, não sendo uma peça comprometida politicamente, apresenta contudo uma vertente de crítica social de grande eficácia que será comum a toda a sua obra. Nesta obra a burguesia é brilhantemente caracterizada nas figuras do casal Balick e na figura de Murk, aquele que beneficia com a guerra e que é rival de Kragler, o soldado retornado da guerra, que é o único cujo comportamento é autêntico e nobre.

Desde muito cedo, nas obras da sua juventude, as simpatias de Brecht vão no sentido do oprimido, do pobre e do explorado, não poupando os ataques e a ridicularização aos opressores, aos ricos, aos complacentes e aos conformistas. Para Marx, o proletariado numa sociedade industrializada está condenado a desempenhar um número muito limitado de funções, razão porque a proletarianização representará a *Perdição do Homem* sendo a sua única alternativa a sua *ressurreição* através da sua emancipação. Mas o proletariado não poderá emancipar-se sem que todas as esferas da sociedade sofram um processo de emancipação simultâneo e Marx vai sustentar a teoria de que a intensificação de uma situação torna essa situação revolucionária (Wulbern, 1971). O homem não muda, é inalterável, ou o homem é fruto das circunstâncias e moldado pelos contextos sociais, familiares, culturais e biogenéticos, são duas teorias possíveis, e o que vai estar em causa para Brecht é a rejeição da fatalidade trágica, e a convicção de que “O homem deve ser mostrado como capaz de evitar uma tragédia” Brecht considerava que “A história trágica imita ações humanas através do sofrimento das personagens e da piedade até ao momento em que as personagens se reconhecem entre elas ou reconhecem a fonte do mal” (Pavis, 1987:442) Brecht estará interessado em contar histórias que narram desse momento para a frente.

Pensar em termos de compromisso político é algo que Brecht fará quando numa certa altura, pretendendo escrever uma peça cujo contexto contem um mercado de trigo como pano de fundo, descobre que ninguém sabe explicar o seu funcionamento e que este parece irracional. No seu dizer, o mercado de trigo é um vasto pântano, inexplicável e inaceitável exceto para alguns

especuladores. Esta peça ficou por escrever e Brecht iniciou nessa altura a sua aprendizagem do Marxismo (Wulbern,1971). Contudo, muitos vão considerar que Brecht nunca foi um marxista “doutrinário sistemático”. O seu cinismo defendeu-o da fé cega nos postulados doutrinários e as suas experiências existenciais e as suas observações da realidade ganham “vida” em termos de reflexão teórica e produção literária. Em 1926 ele declara:

Quando li o capital de Marx eu entendi as minhas peças...naturalmente que eu não descobri que tinha escrito uma pilha de peças marxistas sem o saber, mas este Marx era o único elemento do público à medida das minhas peças, porque estas peças devem interessar a um homem com este tipo de interesses não só por causa do seu tipo de inteligência mas porque para ele, as minhas peças deveriam ser alimento para o seu pensamento. (Brecht cit. in Wulbern, 1971:34).

Marx aparecia aos olhos de Brecht como racional, pragmático e humanista e as suas concepções e teorias pareciam oferecer solução para a miséria humana que advém da exploração. A visão de Marx que, seguindo Hegel, concebe o mundo como um jogo dialético de oposições complementares constantemente em movimento e interpenetrando-se, pode facilmente fornecer conflitos e confrontos, e estes são a base e o material dramático por excelência; assim os aspetos marxistas da economia, embora apresentem um potencial dramático não tão interessante, exploram aspetos da dialética, e por essa razão vão ser tema de reflexão e inspiração para muitas obras dramáticas brechtianas. Um dos padrões do funcionamento da história, segundo o Marxismo, é a oposição entre o que expropria e o expropriado, entre o Capitalismo e o trabalhador cujos direitos de propriedade do seu trabalho são explorados pelos detentores do capital (Wright, 1989). Um outro padrão do Marxismo apresenta o surgimento dos partidos políticos como uma consequência do funcionamento da produção industrial, segundo uma explicação que basicamente consiste nisto: ao reunir várias competências numa unidade de produção - a fábrica, juntamente com a força de trabalho e sendo que tanto a competência como a força de trabalho pertencem a indivíduos que inicialmente se encontram espalhados e atuam em separado, pode-se estabelecer uma indústria, pela reunião dos vários elementos. Se os trabalhadores forem instruídos, vão querer controlar aquilo que é sua pertença: a força de trabalho e a competência. Mas isto, segundo Marx, não pode ser feito individualmente, razão porque terá que ser constituído

um grande agrupamento (o partido) ao qual os trabalhadores pertençam. Assim, atuando em conjunto é possível reivindicar aquilo de que foram espoliados. Desta forma, o que no início era privado, força de trabalho e competência, torna-se pertença de uma massa - o coletivo. O debate marxista sobre como se chega a uma sociedade sem classes é também importante para compreender o pano de fundo do *Teatro Político* da altura. O que se deve fazer para ultrapassar a discrepância entre o ideal e a realidade? Se a mente humana refletir a realidade de modo exclusivamente subjetivo como é que se pode evitar a construção de distorções? E como será possível gerar visões comuns? Serão as ideias uma imagem imperfeita do mundo material ou uma cópia exata dele? Segundo o ponto de vista marxista existe uma lei na natureza que se refere à evolução histórica e económica e que determina a forma como ambas progrediram. É como se a história pudesse ser prevista com precisão, embora estivesse em constante mudança. Por outro lado o Marxismo atribui um papel muito importante à existência do “Partido”, já que cabe a este reunir todos os esforços, estratégias e ações transformativas. O Partido Comunista vai então ser um corpo corporativo que não visa alcançar o ideal privado individual e que, embora não sendo constituído pela totalidade da humanidade, proclama uma autoridade universal. A narrativa marxista vai conceber um ponto final para um processo que é a história da humanidade, prevendo-se que haverá um momento em que, na sociedade, a propriedade individual irá desaparecer, bem como todas as outras formas de divisão, tais como a família, o Estado Nação, os partidos políticos e todas as outras linhas de demarcação. Desta forma, poderia deixar de existir a oposição e a negação dialética e a existência seria então uma indiferenciada afirmação.

Não cabendo no âmbito desta tese o estudo desta teoria marxista nem as consequências teóricas da mesma, interessa-nos, contudo, assinalar que Brecht partilha algumas destas antevistas mas não todas, considerando-se ainda que, além do mais, este futuro parecia longínquo. Brecht partilha a tradição do pensamento dialético com outros escritores - Thomas Mann, Nietzsche, Goethe e muitos outros. Todos eles desenvolveram uma forma de pensar por oposições e aos olhos de Brecht, as possibilidades que o Marxismo oferecia enquanto teoria para entender, explicar e modificar o mundo pareciam imensas.

Contudo o ponto do teatro dialético de Brecht é que, não pode ajudar mas sim representar o conflito de classes através da sua pesquisa deliberada sobre contradições sociais: para Brecht a alegria e a miséria humanas não estão acima das lutas de classes mas estreitamente relacionadas (...) (esta visão) encoraja o espectador a olhar as contradições como frutuosas no seu absurdo e necessárias se o que se pretende é uma mudança da posição antiga para a nova (Wright, 1989:44).

É, portanto, muito plausível que as peças didáticas sejam escritas depois deste processo de adesão ao marxismo, já que estas são definitivamente marxistas na sua intenção didática. As peças *A importância de estar de acordo*, *O que diz sim* e *O que diz não* e *A decisão*, constituem reflexões sobre o tema da importância em estar de acordo.

Para Brecht, estar de acordo implica primeiro *compreender o problema*, encarando-o em todas as suas facetas, depois encontrar a solução e a seguir aceitar essa solução, apesar dos perigos que a mesma possa acarretar e que são conhecidos nesta fase última de aceitação.

Estas peças, tal como Wulbern aponta, representam a natureza da conversão de Brecht ao Comunismo, já que “ (...) (parece ser) a única possível solução para os problemas com que a Alemanha se defrontava na altura e ele finalmente abraça a causa do partido e dedica o seu trabalho a divulgar e aprofundar as suas causas” (Wulbern, 1971:38). Contudo, é sabido que estas peças e a sua intenção didática não foram bem aceites pelo partido. Estas, juntamente com outras peças como: *A Ascensão e Queda da Cidade de Maghony*, *A Mãe* e *Stª Joana dos Matadouros*, foram alvo de críticas violentas na imprensa do partido. “*A Decisão*, escrita como uma canção de orgulho consciente pelo partido e pelo efeito da sua salutar disciplina, foi denunciada, por pintar uma falsa imagem do partido, bem como ser uma peça de formalismo pequeno burguês. (...)” (Wulbern, 1971:38,39).



## 1.2 Brecht e as circunstâncias históricas

O Teatro como lugar da educação política na Alemanha pouco antes do tempo de Brecht

Na Alemanha, o didatismo Jesuíta, além da persecução de outros objetivos, pretendia mudar as atitudes das audiências através das representações teatrais. Mais tarde, as condições históricas e sociais vão proporcionar uma relação mais acentuada entre o teatro e a política, e sindicatos, clubes políticos e associações produzem peças com a intenção de educar os seus membros e levá-los a consciencializar e reconhecer a sua condição social. Segundo Gray (1976), em 1847, F. Engels, à semelhança de outros proeminentes socialistas, escreve uma peça em um ato sobre a Revolução para um clube de teatro de Bruxelas. Um tempo antes, Goethe e Schiller escreveram peças sobre a revolta do indivíduo contra a sociedade do seu tempo e agora, intelectuais de esquerda, crentes no movimento inelutável da história que na sua opinião, se movia no sentido do Socialismo, consideram que o movimento revolucionário tem a missão de acelerar e conduzir a humanidade para uma existência em sociedades socialistas, e vêem no teatro um meio excelente de formação, esclarecimento e propaganda política. O teatro produzido na Alemanha, que pretendia refletir e discutir a causa da classe operária, vai seguir o pensamento de Marx e, para Marx, aquilo que faz mover o mundo não são os deuses nem o destino, mas sim os homens e as ideias transformadoras que podem ser formuladas, porque são obra do pensamento humano. Nesta altura, O Teatro dos trabalhadores é constituído por comédias, diálogos cómicos e sátiras a figuras contemporâneas, entre as quais estavam representantes do Capitalismo. Em 1867, circula um diálogo dramático escrito por Jean Baptist Von Scgweitzer cujo objetivo é dar a conhecer aos trabalhadores, de uma forma divertida, os pontos principais da obra *O Capital* de Marx. Marx, que toma conhecimento deste texto, admite que aquele é um bom trabalho, e Jean Baptist tem um enorme sucesso. Este *diálogo* passa a ser representado com muita frequência em sociedades dramáticas de trabalhadores em toda a Alemanha. Em 1869 este autor escreve outra peça cujo nome é *O Pato* e neste texto

dramático uma mulher pergunta porque é que ela deve receber menos salário do que um homem (Gray 1976). Questões como a mais-valia, os direitos das mulheres, a igualdade de géneros e o tema da posse da terra, que estavam ligados às *Resoluções da 1ª Internacional*, eram abordados nessas representações.

Na segunda metade do séc. XIX existiam centenas de clubes educacionais de trabalhadores, e muitos deles produziam peças de teatro, construíam os seus cenários, confeccionavam o seu guarda-roupa e apresentavam espetáculos. É neste contexto que foram publicadas mais de trinta peças pela imprensa socialista e representadas em toda a Alemanha, sendo muitas delas peças de agitação e propaganda política, ou peças didáticas. Assim, na Alemanha, a ideia de que o teatro pode ser um lugar para a educação política ganha consistência, e dramaturgos não naturalistas, reconhecidos, embora politicamente descomprometidos, vão ser fundamentais na evolução do teatro. Por exemplo, G. Buchner, precursor do Expressionismo, vai ser uma fonte de inspiração no que diz respeito ao desenho da estrutura dramática em quadros, à sátira como forma de crítica social e às formas dramáticas de protesto. A justaposição de elementos dramáticos sem ligações aparentes, à semelhança do que Shakespeare já tinha feito, permite que Buchner coloque as suas personagens em montagens de acontecimentos que se articulam dando a ver o contexto histórico e a fragmentação da percepção subjetiva. Buchner morre muito cedo com febre tifoide e muito antes do aparecimento dos movimentos modernos de renovação teatral “ mas nos seus breves anos, de escritor dramático, antecipou muitas técnicas do Expressionismo moderno, o que torna um lugar-comum nomeá-lo como o primeiro dramaturgo moderno”. (Styan, 1981:7) Frank Wedkind é, com certeza, outro precursor de Brecht, ele próprio muito influenciado por Buchner, que ataca e provoca a sociedade burguesa ao utilizar assuntos nas suas obras dramáticas nunca antes abordados, apresenta as personagens da classe média de uma forma satírica e crítica e dá tratamento de heróis a prostitutas e criminosos. Os seus temas e processos dramatúrgicos incluem formas não realistas, diálogo fragmentado e frenético, cenas episódicas, distorção dos fenómenos naturais, cenas isoladas e personagens que falam do passado em vez de dialogarem uns com os outros. Estes processos acabarão por se tornarem típicos das estruturas expressionistas.



Por esta altura, o drama político limitava-se a assumir a forma de recriação de situações vividas durante as greves ou a servir de entretenimento político para multidões em encontros eleitorais. Mas antes da Primeira Grande Guerra, o Expressionismo vai assumir a forma de *Teatro de Protesto* reagindo contra as formas de autoridade da família sobre o indivíduo, contra a rigidez da ordem social e contra a industrialização e a automatização laboral, personificando assim anseios da juventude da altura que clamava pela liberdade, pelo uso do poder criativo do indivíduo e pela valorização da subjetividade. O pensamento de Nietzsche e o advento da psicologia de Freud vieram contribuir grandemente para o aparecimento de textos dramáticos que debatem o mundo interior do indivíduo e os seus estados de alma. O subconsciente reina agora sobre o palco, e a obra *bem-feita* perde terreno - por vezes a estrutura da peça assume a forma de um sonho, criando uma atmosfera surreal sobre o palco povoado por imagens fantasmáticas. O cenário era muitas vezes construído com formas bizarras e distorcidas, as luzes eram espectrais, as cores sensacionalistas, a pausa, a lentidão na fala e o silêncio produziam efeitos inesperados que contribuíam para a atmosfera de sonho e até, por vezes, de pesadelo. A estrutura da peça era desarticulada e por vezes fragmentada em episódios, em incidentes e em quadros e o estilo era deliberadamente anti naturalista, assumindo formas exageradas de representação e movimentação mecânica e artificial, ou seja, tornando-se numa representação distanciada. O Teatro Épico com certeza que irá colher a sua vocação para a fragmentação e para a demonstração nestas experiências, embora sem apelar para a identificação emocional como o drama expressionista.

No fim da Primeira Guerra Mundial, antes de Brecht começar a sua carreira como dramaturgo como acabamos de ver, havia já uma tradição de teatro político, mas é com ele que este género teatral atinge o nível artístico e suscita a reflexão estética que até então não tinha tido, tornando-se ele num criador dramático que desenvolve um interesse estético muito próprio pelas questões políticas. A situação na Alemanha em 1918 depois de perdida a guerra, faz com que os politicamente alinhados escolham entre a extrema-esquerda e a extrema-direita ficando uma grande maioria de burguesia a ocupar o centro político politicamente inativo. No final dos anos vinte do séc. XX, existiam duas forças políticas maioritariamente representativas na Alemanha, o Partido

Comunista e o Partido Nacional- Socialista, e o nacionalismo militante torna-se cada vez mais ativo e forte. Brecht escolhe o Comunismo (Wulbern,1971), uma vez que este representava as forças supranacionais e antiguerra com que se identificava e que se opunham aos militantes chauvinistas e à burguesia politicamente indefinida que ele desprezava. Os primeiros trabalhos de Brecht - peças; poemas; filmes e críticas - como já foi referido, não refletem o compromisso político que mais tarde se irá verificar. Contudo, contêm já as sementes no que diz respeito à escolha dos temas que respeitam à condição humana e que refletem a rejeição que ele fará sempre em relação à guerra.

Estas primeiras obras são já uma evidência da sua capacidade em produzir uma forte visão crítica e realista dos factos e das condições em que estes se processam. Wulbern (1971) assinala que Brecht aos dezassete anos, enquanto aluno do Ginásio de Augsburg, devendo dissertar sobre o tema: “Dulce et decorum est prò pàtria mori”; escreveu:

Dizer-se que é doce e honroso morrer pelo nosso país, só pode ser avaliado como propaganda, renunciar à vida nunca é fácil, nem na cama nem no campo de batalha, pelo menos, certamente para os jovens na flor da idade. Só cabeças de vento podem levar a vaidade ao ponto de acreditar num passo fácil, através da escuridão da última hora. Quando o cruel segador se aproxima em pessoa, eles atiram com as suas armaduras para trás e fogem tal como os imperadores fizeram num gesto grandioso, como Philippi que imaginou este provérbio (cit in Wulbern, 1971:27)

Brecht é mandado para a frente da Guerra nos últimos meses da Primeira Guerra Mundial como auxiliar médico, teria ele dezanove anos de idade. Esta experiência toca-o profundamente, e é nestes últimos dias de guerra que ele compõe a *Balada do Soldado Morto*.

O SPD, Partido Socialista Alemão, foi sempre mais empírico e pragmático do que teórico (Gray,1976) e portanto, mais sujeito ao fluxo da história do que aos princípios do Marxismo, razão porque acaba por sofrer uma profunda divisão que se agudiza entre 1914 e 1919, altura em que Brecht acaba os seus estudos e se lança no mundo. A guerra de 1914 transformara - se num dilema para os socialistas alemães, já que lutavam contra os seus camaradas socialistas franceses e outros enquanto ao mesmo tempo lutavam contra o imperialismo czarista e será por causa de sentimentos nacionalistas que, considerando que uma derrota para a Alemanha significaria uma derrota infringida por países

capitalistas ao Partido Socialista Alemão, o mais forte da Europa; os socialistas justificam a sua entrada na guerra. Depois da derrota em 1918, este mesmo partido sobe ao poder por algum tempo e é incapaz de produzir mudanças de fundo. Nessa altura vozes mais radicais fazem-se ouvir: Karl Liebknecht (1871-1919) e Rosa Luxemburgo (1871-1919) destacam-se. O posicionamento destes contra a guerra tinha sido completamente radical e enquanto representantes da ala esquerda do SPD continuavam a afirmar que o capitalismo era responsável pela guerra, que todos os compromissos eram inúteis e nada, a não ser uma mudança revolucionária fazia sentido e, que só o partido dos trabalhadores poderia realizar tal revolução. A recusa da classe trabalhadora russa em lutar na guerra era o exemplo que eles apontavam aos alemães. Assim, a primeira etapa da revolução internacional tinha começado e, para que o levantamento revolucionário internacional que Marx tinha predito se pudesse realizar, produzem-se várias tentativas revolucionárias: inicialmente em Berlim, e depois em Munique, onde é criada uma república soviética por um curto período de tempo. Mas em 1919, Rosa Luxemburgo e Liebknecht são assassinados.

Segundo Wulbern (1971), Brecht permanecerá crítico quanto ao Partido Comunista até se tornar óbvio que a crise económica profunda de 1929 mergulha a Alemanha nos braços do Nacional Socialismo. É nessa altura que a sua atitude para com os comunistas se altera, e é em Maio de 1929 que o desenrolar dos acontecimentos o levam a tomar uma decisão. Ao facto de pessoas inocentes e desarmadas terem sido abatidas a tiro pela polícia, à sua frente, ele assistia de uma janela aos tumultos; e ao facto das manifestações terem sido proibidas e a sua repressão ter sido liderada pelo Comissário da Polícia que era social-democrata, junta-se o profundo sentimento de absurdo, provocado pelo sacrifício humano exigido durante a guerra, que Brecht viveu na sua juventude em 1918. Todas estas experiências de vida motivam a sua decisão e conduzem-no à adesão ao Partido Comunista. Se por um lado existem estas condições externas, por outro, condições de carácter pessoal impelem-no para um comprometimento ativo, e o cinismo que nele produziram obras anarquistas e confessionais, desvendando torturas íntimas na sua juventude, requer agora ser disciplinado e transformado em compromisso positivo.

O Partido Comunista alemão sofre as influências das lutas entre facções do

Partido Comunista Russo, que não eram, tanto quanto me parece, um factor positivo na vida política alemã mas muito pelo contrário. Parece-me então que a simpatia de Brecht pelos comunistas resulta do facto – especialmente depois do seu passado algo anarquista – que ele queria e precisava, de uma identificação positiva com alguma coisa. (Fritz Sternberg cit. in Wulbern, 1971:38)

Este é o mundo em que Brecht nasce e vive, por um lado comprometido com o fluxo dos acontecimentos e adaptando-se às circunstâncias, por outro, fazendo um corte completo com o Sistema capitalista. Estes acontecimentos, a reflexão filosófica e as condições intrínsecas ao próprio Brecht, determinam a visão do mundo e o enfoque que o seu trabalho dramático irá evidenciar. Assim, e continuando a seguir as pistas históricas compreende-se que a importância do teatro é reconhecida pelo Partido Comunista Russo, na medida em que Lenine anuncia que toda a literatura deverá fazer parte da causa proletária.

A atividade literária deve tornar-se parte da causa geral proletária, um nicho da grande causa unida da máquina social-democrata posta em marcha pela consciência política universal de vanguarda da classe proletária. (Lenin cit. in Gray, 1976: 58).

Brecht irá aproveitar esta condição favorável.

Ele é confrontado com as questões do humanismo e da revolução e em 1920 o Partido Comunista Alemão recentemente formado decidiu dar especial apoio a representações teatrais de conteúdo político. É neste contexto que Piscator criou a revista teatral *Roter Rummel* com textos seus, onde utiliza canções satíricas, *sketches*, fragmentos de filme e a performance de acrobatas, realizando representações em apoio ao Partido Comunista nas eleições de 1924. No ano seguinte, segue-se uma revista histórica, *Alledem* reportando o período compreendido entre 1914 e 1919 e que tem vinte e quatro cenas e filmagens intercaladas, tendo como objetivos esclarecer e motivar o processo revolucionário.

Por esta altura, os nazis ainda não eram o partido dominante, embora se assistisse já, nas ruas, com relativa frequência, a lutas entre eles e comunistas, enquanto nas fábricas, à hora do almoço era normal a realização de representações teatrais com propaganda revolucionária. Brecht vai aparecer nesta “cena” um pouco tarde, já que as suas peças políticas foram escritas a partir dos fins dos anos vinte, e o seu trabalho deste período - finais dos anos

vinte e inícios dos anos trinta vai refletir este espírito, sendo que raramente Brecht se “permitiu” os procedimentos óbvios e simplistas do Teatro de Agitação e Propaganda. Em Janeiro de 1933, Hitler assume o poder e Brecht, enquanto comunista, torna-se indesejável. Um dia depois do fogo do Reichstag, em Fevereiro deste ano, ele abandona a Alemanha e ao contrário do que seria provável, não é à Rússia ou outro qualquer país da União Soviética que pede acolhimento.

## Brecht e o Realismo Socialista

Praga, Viena, Zurique, a Dinamarca e a Finlândia são os lugares escolhidos para o seu exílio. Por fim atravessa a Rússia e embarca em Vlachivostk para a Costa Oeste dos Estados Unidos, onde permanece por sete anos. No dizer de Sternberg

(...) Ele sentiu que o nível da arte russa não expressava a possibilidade de ser significativa no futuro que se desejava (...) quando, mesmo que remotamente, pôs a possibilidade de imigrar para a Rússia. Curiosamente, a rejeição feita por Brecht dos trabalhos literários e particularmente das peças de teatro que chegavam ao ocidente vindas da Rússia, tinha uma resposta semelhante por parte dos porta-vozes oficiais soviéticos, que rejeitaram Brecht tal como fizeram com Picasso. (cit in Wulbern, 1971: 30)

Brecht, sendo marxista e tendo devotado a sua escrita à propaganda das doutrinas de Marx, não está contudo interessado no Realismo Socialista, cuja doutrina foi oficialmente adotada como credo pelos escritores comunistas da União Soviética. A ideia advogada pelo Realismo Socialista de criar pequenas peças retratando camponeses dignos e trabalhadores entusiastas construindo colaborativamente um glorioso futuro, não lhe interessava absolutamente nada, para ele o teatro é a vida e é falar sobre a vida. E isto é impensável, sem que se experimente e descubra os modos de falar essa vida complexa, contraditória e paradoxal que se pretende expressar numa peça de teatro. Na Rússia desta altura, a experimentação é denominada como formalismo, censurada e rejeitada e, obviamente há conflito de interesses entre a visão que Brecht tem do teatro e a doutrina do Realismo Socialista. Apesar de Brecht considerar a importância do conceito alemão “Eeilverstandnis” - que tem um conteúdo complexo e que

quer dizer o processo de aprender a estar de acordo, tal como na peça de Baden-Baden e que remete precisamente para a constatação de que não há outra solução possível e que há que aceitá-la, apesar dos perigos que ela acarreta - ele compreende que a solução pretendida com o Realismo Socialista não alcançará a missão da arte nem estimulará o desenvolvimento teatral.

Em 1953, aquando do levantamento dos trabalhadores em Berlim, ele escreveu uma longa carta ao Primeiro-Ministro Walter Ulbricht, sugerindo revisões nas políticas e práticas do governo. Desta carta, o partido só publicou a declaração formal com que Brecht acabava a carta e na qual dizia: “Exprimo a V.<sup>a</sup> Excelência neste momento, o meu compromisso com o Partido da Unidade Socialista da Alemanha, seu Bertold Brecht”. O texto da carta foi omitido, e o partido publica no jornal oficial unicamente o parágrafo final como sinal do incondicional apoio prestado por ele ao regime naquele momento difícil. Como consequência, houve protestos no Ocidente e Brecht, perante a publicação deste falso telegrama que ele nunca enviou, remete um outro, no dia seguinte, em que dizia:

Na manhã de 17 de Junho, quando ficou claro que a demonstração dos trabalhadores foi manipulada com propósitos de guerra, eu exprimi o meu compromisso para com o partido da Unidade Socialista da Alemanha. Eu espero agora que os provocadores tenham sido isolados e que a sua rede de apoio destruída, e que os trabalhadores que se manifestaram com justificável desagrado não sejam considerados como fazendo parte da mesma classe de provocadores, e que o tão necessário diálogo sobre os erros cometidos por ambas as partes não seja prejudicado. (Kesting, M. cit in Wulbern, 1971:48)

Brecht defendeu sempre o Partido Comunista da acusação de ser exclusivista e de assentar sobre uma mística, para ele o Comunismo representava a única corrente filosófica que está inteiramente em contacto com a realidade e por isso ser uma filosofia verdadeira. Ele considerava que as proposições do Partido comunista não são declarações limitadas e subjetivas mas objetivas e de validade geral: Válidas para toda a humanidade na medida em que representam os interesses de toda a humanidade e não uma parte dela.

Com o tempo, Brecht deixa de ser tão sectário, e já a viver e a fazer teatro na República Democrática Alemã, ele escreve que é preciso um teatro que não apenas torne possíveis as emoções em questões e impulsos permitidos pelo campo relevante das relações humanas em que ocorrem as ações, mas que

utilize e produza pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na alteração das condições existentes.

É, pois, a estrutura capitalista que explora o trabalhador, juntamente com a guerra, que torna maior a miséria humana, que interessam a Brecht. A sua intenção é provocar polémica. H. Muller conta que, uma vez, num encontro com estudantes:

Os estudantes quiseram saber: Senhor Brecht, o que vem fazer aqui à zona de ocupação soviética? Brecht disse: eu quero uma casa para mim, um teatro para mim, para produzir cientificamente escândalos! Uma bela formulação. Mas, infelizmente, isto nunca foi colocado por escrito. (Deutsch, 1993:163).

Provocar com o seu teatro, e proporcionar a discussão e a compreensão dos mecanismos sociais e humanos que presidem às relações entre os seres humanos, e entre estes e as instituições, foi a sua ocupação principal, e isto sempre com uma intenção humanista. “Todas as tentativas para reatualizar a sociedade que obtêm sucesso dão-nos um sentimento de triunfo e confiança, ajudam-nos a acreditar que é possível mudar todas as coisas.” Galileu expressa esta ideia na peça de Brecht com o mesmo nome e reforça a sua crença na Humanidade quando diz: “É minha opinião que o mundo é um lugar muito nobre e admirável se pensarmos em todas as alterações e gerações que constantemente ocorrem nele” (Brecht, 1992)

A partir de certa altura, Brecht desloca-se das peças de propaganda, que pretendem contribuir para alterar a estrutura da sociedade em benefício dos desapossados, para a celebração do exaltante dinamismo do fluxo da vida mas com as complexidades políticas nas obras da maturidade, e continuando os seus escritos teóricos a conter um propósito político muito vincado.

Um *prazer rapsódico* do eterno ciclo da matéria encontra-se também na filosofia marxista,

“Nós”, escreve Engels, “temos a certeza que a matéria permanece eternamente a mesma em todas as suas transformações, já que nenhum dos seus atributos pode ser perdido, é por isso que, com a mesma férrea necessidade com que se exterminará na terra a criação mais alta. A mente pensante, deverá em algum lugar e noutra altura engendrar novas criações” (Marx e Engels cit. in Gray, 1976).

A história da Humanidade é rica em narrativas de catástrofes tanto pessoais como coletivas, que não podem ser evitadas, e a tragédia tem precisamente a

função de exprimir a relação que existe entre os seres humanos e os acontecimentos terríveis, seja através do pessimismo ou da resignação, mas Brecht não está vocacionado para esta visão dramática. “Em teoria, pelo menos, os seus homens e mulheres são ou, os sofrendores desviados do passado de quem se pode aprender uma lição com os seus erros, ou os foliões exultantes das contradições do momento presente” (Gray, 1976:89).

Brecht escreve para o teatro durante mais de trinta anos e a sua obra situa-o na dramaturgia como autor de peças de teatro e como teórico de práticas dramáticas e teatrais. Muitos dos escritos em que ele apresenta as suas reflexões são comentários sobre as suas próprias peças e têm a intenção de facilitar a sua encenação, como se um escultor escrevesse acerca da maneira como queria que as suas obras fossem exibidas (Jameson, 2000).



### 1.2.1 Porquê Brecht agora?

Para Hans-Thies Lehmann (2006), a teoria do Teatro Épico deu o impulso para a dissolução da forma do diálogo teatral em discursos e solilóquios, embora, como sabemos, estas técnicas tivessem sido pedidas de “empréstimo” por Brecht ao Expressionismo e a Shakespeare, e a significação passa a ser desta forma articulada através da palavra falada com os elementos gestuais – *Gestus*. Este conceito, que é inovador, será mais à frente apresentado neste trabalho. Assim, o teatro perde a natureza exclusivamente literária. Osório Mateus (1989) diz-nos que teatro e literatura são coisas diferentes e, para Jameson, Reinelt e muitos outros, o interesse das obras de Brecht, nos tempos atuais, reside nas suas construções complexas de identidade e ação consciente “Hoje em dia, os temas encenados por ele e sobre os quais teoriza, representam o que há de mais interessante no pensamento contemporâneo” (Jameson, 2000:42).

Depois do final da Segunda Guerra Mundial, assistiu-se a um interesse constante pelos métodos brechtianos em países descolonizados. É este o caso do Brasil, das Filipinas, de países africanos, Turquia e outros. A presença de aspetos camponeses na sua obra permite a exploração de formas de expressão populares tais como a mímica, a máscara, a técnica do bufão, etc. ao mesmo tempo que preenche a necessidade de inovação teatral desses povos, fazendo com que novos tipos de literatura dramática possam emergir em muitos desses países, inspirados nas propostas épicas brechtianas, uma vez que as suas teorias de encenação e de representação teatral permitem e promovem o desenvolvimento de novas formas de ver e expressar o mundo.

Nos anos sessenta/setenta desenvolveram-se estereótipos brechtianos um pouco por toda a parte, a par com o surgimento de inovações formais que ganham novas dimensões ao serem acrescidas de outros questionamentos estéticos e sociais e ao recolocarem questões do sagrado e da subjetividade apar com os questionamentos políticos. Estão neste caso o *Living Theatre*, o *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal, e outros. Nestes casos, evidencia-se que é possível combinar a dimensão subjetiva com a educação política. “ (...) Tal como Brecht se debruçou sobre outras culturas para formular as suas teorias e práticas, o seu trabalho foi adaptado por outros praticantes de teatro com o intuito de servir contextos diversos” (Carol e Bial, 2001: 4).

Entretanto e a partir dos anos setenta do séc. XX, instala-se uma “fadiga” pela “causa” brechtiana nos meios intelectuais e artísticos dos países desenvolvidos e certamente que este desencanto se deve à incapacidade de superação dos modelos brechtianos, e à incapacidade da sua adequação a uma realidade que sofre transformações. J. Lassalle, numa entrevista concedida a G. Banu, afirma que Brecht não é um modelo.

As questões que estão no centro das nossas práticas, ele, já as tinha colocado, mas as respostas que ele deu, respostas sempre provisórias, contingentes e trabalhadas pelas contradições, não podem ser Sistemáticamente as nossas. A história não serve nunca os mesmos pratos, mesmo aos brechtianos (Lassalle in Banu, 1977: 39).

Brecht foi contemporâneo de revoluções, nós somos contemporâneos de falta de perspectiva de revoluções, diz-nos Deutsch (1993). É nesta medida que a criação de um método que visa a criação do pensamento interveniente, o exercício da aprendizagem do ato de pensar “justamente” e a conceção do mundo como transformável, fazem de Brecht nosso contemporâneo e tornam o seu projeto atual. As suas teorias fornecem-nos meios para descrever e produzir um teatro de resistência. Neste campo está a articulação, por exemplo, das questões do Feminismo com o Socialismo, “A Teoria Feminista e a sua articulação com algumas teorias pós-estruturalistas, Teatro Feminista Socialista, e a sua articulação com as teorias brechtianas e todas estas interações em conjunto.” (Reinelt, 1997:81). Em regra as personagens femininas mais relevantes das obras de Brecht representam mães ou prostitutas. Do ponto de vista feminista as suas representações de género e diferença têm sido bastante atacadas, contudo, as suas teorias têm sido utilizadas na representação de assuntos de género, desmistificando a sua aparente inevitabilidade e apropriação. Reinelt refere a *Historicização* das relações de género como forma de compreender e promover a mudança, na medida em que desafia explicitamente a noção da relação eterna entre os dois géneros e recupera uma narrativa alternativa feminina.

Nas suas posições de oposição a Sistemas fechados de representação e práticas teatrais burguesas, a teoria brechtiana e o feminismo materialista muitas vezes parecem fazer parte de projetos pós modernistas graças às suas tarefas críticas. Como as maiores operações de crítica pós moderna, elas perseguem (1) romper a narrativa sem costuras de uma malha estreita, Sistema fechado de relações causais que implicam a inevitabilidade dos acontecimentos; (2) Expor assunções

ideológicas contidas em Sistemas de representação seja, Sistema de propriedade ou Sistema de gênero; e (3) desconstruir a integridade da personagem de forma a mostrar o sujeito como um lugar de contradições, uma posição num campo ideológico de práticas sociais; nem estável, nem unificado e certamente, não eterno (Reinelt, 1997: 83, 84).

Hoje Brecht surge mais necessário do que nunca. Se acreditarmos que é possível e necessário mudar o mundo. O seu *Método Pedagógico* ajuda-nos a promover as transformações necessárias. (Jameson, 2000)



### 1.3 Teorias dramáticas brechtianas

Diferente de um conceito literário, um modo como o épico, é uma tendência mais do que um modelo (...) A épicação (ou épisação, conforme o modelo alemão) implica o desenvolvimento da narrativa (...) Na epopeia, com efeito, o que se conta é seletivo, exemplar...testemunha conflitos entre interesses, classes, nações, ideologias lembra ao espectador os sofrimentos e as ações dos indivíduos médios, põe em cena os seus “gestus” (...) Eles são confrontados com a história e inscritos nas problemáticas económicas sociais e políticas (...) (Sarrazac, 2005:74,75).

Ao teatro que se opõe ao *Teatro Épico*, Brecht chama-o de *Teatro Burguês* e ao usar este termo, ele pretende definir um teatro que é recheado de tensões e conflitos emocionais enquanto o *Teatro Épico*, pelo contrário, é um teatro reflexivo. Em 1931, constrói um quadro elucidativo daquilo que considera serem as diferenças entre o *Teatro Dramático* e o *Teatro Épico*: (Brecht, 1979) este último é, no seu entender, aquele que ostenta uma forma ou estrutura narrativa que cria situações para que sejam observadas pelo público e que pretende despertar as capacidades desse público para a ação e a deliberação ao mesmo tempo que apresenta uma visão do mundo que confronta o espectador com alguma coisa, pretendendo conduzir os seus sentimentos para uma necessidade de realização. Aqui o espectador não é “levado” através da sugestão mas sim da argumentação. O espectador observa os acontecimentos e os comportamentos humanos e tira conclusões, já que o homem com as suas ações é apresentado neste teatro como objeto de estudo. O homem transforma-se e é transformável, e para que todas estas operações sejam observadas, as cenas valem por si, mas surgem ligadas numa montagem que não tem que ser progressiva, já que a evolução da narrativa dramática é sinuosa e não evolui por mecanismos de inevitabilidade, mas por rápidas reviravoltas. O Homem é, ele próprio um processo e o ser social condiciona o pensamento e o agenciamento humanos.

#### O papel do público na visão de Brecht

Reinhardt e Piscator enfatizaram o envolvimento do público na representação, Innes (1979). O primeiro cria atmosferas místicas e produz efeitos encantatórios e misteriosos em processos que esbatem a distância que separa o público dos

atores levando-os a interagir e a participar. Todo o seu trabalho envolvia ou poderia envolver grandes espaços como circos, praças públicas, claustros, etc. e multidões, estando o seu trabalho muito próximo do experimentalismo estético e, de alguma forma, pressagiando os movimentos políticos de massas. Mas as primeiras atitudes e opções estéticas brechtianas vão seguir os modelos de Piscator e de ex-futuristas russos como Tretyakov<sup>4</sup>, para quem a destruição do teatro que produz ilusão significava um ataque frontal à burguesia. Ser um artista anti – burguês, ou ser um artista proletário, significava que no seu trabalho artístico, devia ser mostrado como é que as coisas funcionam e, para isso, enquanto estas são mostradas, os mecanismos devem ser deixados à vista. A arte devia ser considerada como uma forma de produção em vez do exercício de rituais e procedimentos misteriosos, e o palco devia ser como uma fábrica com a maquinaria toda à vista. Atacar e repudiar o *ilusionismo* e a *reprodução* constituía a atitude politicamente progressista que a vanguarda artística de esquerda dos anos vinte e trinta adotava, e este foi um caminho que a reflexão política abriu diretamente para o interior da criação artística.

Piscator teve uma influência direta sobre Brecht na medida em que este foi seu colaborador. Com ele, Brecht vai aprender procedimentos teatrais, os quais acabarão por ficar, mais tarde, ligados às suas práticas e teorias teatrais. Projeção de filmes e de fotografias durante os espetáculos, e o uso da passadeira mecânica que permite o andar contínuo dos personagens sem mudar a sua posição nos palcos, são alguns dos procedimentos comuns a Piscator e Brecht.

Piscator privilegiava também a razão “O espetáculo não deve transmitir unicamente excitação, entusiasmo, paixão: mas também clarificação, conhecimento, descoberta” (Piscator cit in Innes, 1972:31) mas, ao contrário de Brecht, Piscator pretendia uma identificação total entre o que se passava no palco e o mundo real que existia fora do Teatro. Brecht vai opor-se à conceção de teatro de Reinhardt, que considerava burguesa, e de certa forma à de Stanislavsky, já que este requeria uma identificação entre a personagem e o

---

<sup>4</sup> Sergei M. Tretyakov (1892-1937), foi assassinado pelo regime stalinista soviético e pertenceu ao círculo dos formalistas russos e surge associado ao Futurismo Russo. Ele conhece Brecht cujo trabalho literário admira e traduz para russo, enquanto Brecht, por sua vez, adapta e encena uma peça sua, *Eu quero um bebé* (1995).

ator, ao mesmo tempo que se pronunciava contra o processo empático de Piscator. Ao contrário deste, Brecht pretende um teatro onde não houvesse identificação do ator com o papel, nem do público com os acontecimentos que decorrem no palco. Brecht não rejeita a empatia mas opõe-se à concepção do teatro que pressupõe a identificação do espectador com o personagem de uma forma cabotina e que não propõe qualquer reflexão promovendo por isso uma aceitação fatalista dos acontecimentos, tanto dos que decorrem no palco como na vida.

Para Brecht, o Teatro aristotélico<sup>5</sup> envolve o espectador na ação que decorre no palco e promove os sentimentos e as emoções do público através da identificação, consumindo assim a sua atividade como se fosse uma espécie de “tóxico” que torna o público letárgico e inconsciente da verdadeira realidade. “Contudo, a rejeição do drama aristotélico, bem ou mal entendido por Brecht, significa a rejeição de uma forma de arte burguesa e a sua substituição por formas proletárias ou comunistas” (Gray, 1976: 84,85).

## O Teatro Épico brechtiano

Toda a construção épica serve o processo da racionalidade, em vez de apelar à identificação. O Teatro Épico é produto da imaginação histórica. Segundo Stanley Mitchell (2003), Brecht, quando rescrevia Shakespeare e Marlowe, usava os textos dramáticos para recolher neles acontecimentos históricos que, depois de trabalhados, apresentavam aspetos novos, sofrendo por vezes modificações para que tal acontecesse. Brecht deliberadamente desmontava a inevitabilidade trágica, “O seu otimismo sobre a história “vem do fundo do verdadeiro pessimista”, o otimismo de todos os que colocam a fé na inevitabilidade histórica” (Mitchell, 2003: xii). Ao recuperar para a forma dramática o passado dramatúrgico épico, ele tende a enfatizar o singular e o pequeno acontecimento. E instaura o princípio da montagem, que para Benjamin (2003), consiste na habilidade para relacionar dissemelhantes e que, ao provocar um choque, conduz a reconhecimentos e a novas compreensões.

---

<sup>5</sup>Teatro Aristotélico: A Tragédia grega, objeto de análise de Aristóteles na sua obra *Poética*, não pode ser confundida com aquilo que Brecht denominou *Forma Dramática de Teatro* em oposição à *forma épica*. A emoção e a razão estão presentes no Teatro Épico e na Tragédia e a polaridade proposta por Brecht refere-se muito mais às cenas naturalista e expressionista que não são formas dramáticas exemplares da *Poética* aristotélica.

Benjamim (Op. cit) encontra em todas as formas de teatro que assentam em estruturas de montagem, principalmente no Teatro Barroco alemão, uma inteligência crítica que intervém e comenta a representação, isto quer dizer que nestes casos, a representação não se apresenta fechada e antes pelo contrário, está abertamente exposta à comparação com a vida que é apresentada. Nestes casos, os atores podem, a qualquer momento, sair dos seus personagens e agir enquanto eles próprios. Os Mistérios Medievais, o Drama Barroco alemão, certas cenas das peças do Teatro de Shakespeare, são disto exemplo, juntamente com a parte II do Fausto de Goethe, com as obras de Strindberg e finalmente com Brecht, segundo Benjamin (Op. cit).

Mais tarde, Brecht considerou que o Teatro Dramático e o Teatro Épico não se opõem em absoluto, mas antes enfatizam aspetos diferentes.

O épico não é senão a interpretação do dramático, a necessária mediação do observador em relação à coisa observada – para um teatro não ilusionista onde a voz do autor, o sujeito épico, se mantém à vista. Tudo aqui é fenómeno, resultado de uma percepção por um sujeito, impuro. A coisa em si - o nómade Kantiano -, é sobre isto que o teatro tradicional pretende debruçar-se. O teatro épico propõe um estudo do real e da história, seleção de factos memoráveis, intérprete de comportamentos, procura dos factos fundamentais e propõe aos espectadores que construam a sua visão própria do mundo (Sarrazac, 2005:76, 78).

Algumas observações de Brecht são obscuras. Como Gray (1974) faz notar, ele nunca explica o que quer dizer com teatro dramático ou teatro aristotélico e atribui, como já referimos, características a este teatro “dramático” que não existem na sua forma absoluta como são descritas por Brecht.

## Brecht e o pensamento complexo

Segundo Williams a verdadeira originalidade de Brecht está numa frase que ele usou num comentário posterior à produção da *Ópera dos Três Vinténs*: “O pensamento complexo deve ser privilegiado (...) pensar por sobre o fluxo da peça é mais importante que pensar com o fluxo da peça” (Williams, 1987:182). A visão complexa deverá estar presente também na construção do espetáculo, e é esta consciência, e a prática de determinados procedimentos, que Brecht nos traz e que fazem dele uma presença tão importante na educação. Brecht enfatiza, nas suas peças, a representação de papéis, o *teatro dentro do teatro*,



e isto é para que se possa “ver” e “ver outra vez” como realmente as coisas são e como as interações acontecem. O que se pretende é uma forma de mostrar como os seres humanos atuam e participam nas situações que vivenciam nas suas vidas. Contudo, Williams (Op. cit.) considera que existe uma diferença assinalável no que é um processo de expor e revelar uma personagem ou um acontecimento ou uma situação enquanto estrutura do sentir (*Structure of feeling*).

Para Williams, a partir de 1937 Brecht desenvolve o seu método de “visão complexa”, tornando a ação dramática como modelo da estrutura complexa. Em *A alma boa de Stsuan*, a ideia de apresentar “representar” papéis alternativos (comportamentos) constitui a estrutura da ação dramática, assim, coloca-se a questão da visão plural do mesmo *problema* ou *situação - problema*. Williams acentua:

Shen Te, a boa mulher, inventa o seu duro primo, Shuita – primeiro como alternativa, papel de substituição, mas depois como de facto, como uma personagem independente que coexiste com ela. Não é uma bondade fixa contra uma maldade também fixa – uma moralidade de polícias e ladrões – mas a bondade e a maldade no ato de ser produzida uma ação, como possibilidades coexistentes. Isto é genuína visão complexa e está profundamente enraizada na forma dramática. Nenhuma resolução é imposta; a tensão persiste, como é devido, e a peça acaba com um convite formal à reflexão ao que acabou de ser visto. (1987:283)

A peça mostra a situação que se pretende através de um encadeado de ações objetivas e Brecht, com as suas preocupações com a política contemporânea, procura na fábula, que se pode constituir a partir desse encadeado de ações e nos acontecimentos históricos, pretextos suscetíveis de produzirem a visão complexa. Ele isola momentos históricos que refletem crises sociais, em que os homens produzem e são responsáveis pelas suas ações, em circunstâncias muito específicas. O desenvolvimento histórico e as crises sociais são o campo da sua reflexão dramática.

Os temas das fábulas usadas são relativamente simples, as qualidades do bem e do mal e da definição de justiça face às necessidades da vida são *apresentados* nas peças na forma de “casos” para debate que, como Williams diz, constituem a mais simples versão da visão complexa: os assuntos são aqui vistos a partir de diferentes pontos de vista, fornecendo ao autor novas formas de ver através de mudanças (reviravoltas) de ação e dos argumentos

engenhosamente construídos. São disto exemplo *O Circulo de giz caucasiano*; *A alma boa de Stsuan*, etc. A visão complexa brechtiana não é uma atitude face a uma ação nem um conjunto de técnicas e efeitos que podem ser vistos separadamente mas antes a inteira ação da peça. O oportunismo da mãe Coragem não é um mero argumento, mas antes a experiência que a peça pretende produzir, o tema que quer passar, o exemplo de uma forma de viver. A questão não está no personagem mãe Coragem e nos sentimentos que ela provoca com as suas atitudes, mas sim na relação que se estabelece entre o que ela (e eles) vai (vão) fazendo e o que os acontecimentos da história vão fazendo com eles. A peça chama-se *A mãe Coragem e os seus filhos*, e é desta forma que a “visão complexa” se manifesta e se produz ao longo de toda a ação dramática propondo-se ao público que analise os acontecimentos decompostos que mostram agora a sua natureza complexa. Porque é que a mãe Coragem que é forte e persistente mas que num contexto destrutivo, contribui para a destruição daqueles que ama e a quem deu a vida?

Esta profunda e complexa imagem de uma personagem em ação é a “structure of feeling” central brechtiana, diretamente dramatizada. É, ao olhar esta ação, esta personagem frontalmente que nós podemos ver o que se faz: a contradição essencial; o consentimento da destruição em nome da vida (...) (Williams, 1987: 286, 287).

A atividade dramática é retrospectiva em Brecht e é essa maneira de “ver” que pela experiência refletida torna possível alterar as possibilidades dramáticas.

Mostra-se porque os homens estão isolados, porque é que eles se derrotam a si próprios, porque é que cheiram a derrotados e as poucas virtudes cúmplices da sua derrota. É uma originalidade grande, não porque se entra num novo mundo, mas porque valida um mundo antigo de uma forma diferente: O mundo criado diretamente no drama de Ibsen, Stringberg e Chekhov – um mundo de derrota, frustração, isolamento, um mundo racionalizado por Pirandello e pelos absurdistas até à condição de total e inerente insignificância e perda de valores; um mundo purgado por Brecht, de piedade e aceitação – de braços levantados, criticado e explicado. (Op. cit: 289, 289).

Sem o trabalho dos que estão antes dele, *his dramatic negative* (Williams, Op. cit.) não poderia ter sido escrito e é desta forma específica que a consciência dramática atinge o maior grau possível de autoconsciência e se torna possível “Lutar por entrar, como Brecht insistiu, num mundo novo e diferente...a energia e o poder da imaginação dramática continuou a criar alguma da consciência essencial do nosso mundo (...)” (Op. cit:290).

Quando se olha para a História do Teatro parece claro que as mudanças acontecem quando existe uma predisposição para a sua aceitação, pelo menos por parte do público que se identifica com o novo trabalho desenvolvido e é aqui que este autor introduz o seu conceito de “structures of feeling”, que traduzo por “estruturas do sentir”.

Estruturas do sentir são descrições de continuidade entre a experiência e um trabalho artístico específico, através da forma particular que este assume e da relação dessa forma com a forma geral (género), e ainda da relação entre essa forma geral e o período histórico a que pertence. Ao estudar um período, talvez possamos reconstruir, com mais ou menos exatidão, a vida material, a organização social em geral, e até certo ponto, as ideias dominantes. É numa forma de arte que o efeito de uma experiência de vida na sua totalidade é expressa e toma forma. Ao relacionar uma peça de teatro, ou um espetáculo, com uma parte da experiência de vida que se toma como um todo, pode acontecer que, depois da relação feita, reste algo que não tem contrapartida na obra analisada, esta parte sobrança é aquilo que R. Williams chama estrutura do sentir, isto é, um conjunto de nexos, uma forma de reagir a um *mundo* particular que, na prática, é a única possível face àquela forma de vida experimentada. Não são técnicas, nem concetualizações, são antes sentimentos relacionados com a experiência direta que produzem uma forma ou um significado, um sentir e um ritmo traduzidos em uma forma de arte, um todo. E, assim, o que foi uma estrutura viva e ainda desconhecida é agora uma estrutura fixada que pode ser examinada, identificada e mesmo generalizada.

Obtido este conceito (estrutura do sentir) e a partir desta definição, no caso de Brecht, Williams (Op. cit.) considera que um autor que produz o seu trabalho contra o que ele sentiu ser *the grain of the time*, fá-lo porque sentiu que o conjunto das formalizações, convenções e instituições da sua época já não exprimiam nem satisfaziam os anseios e as expectativas vitais dessa mesma época. O que é de assinalar é que outros o reconheceram, já que criticaram, rejeitaram ou aceitaram as suas novas propostas. Como se Brecht estivesse a falar “para o seu sentido mais profundo da vida” e, assim, uma nova estrutura do sentir, e uma nova forma de experimentar e nomear uma parte da vida, tivesse emergido articuladamente.



### 1.3.1 O Teatro épico e a arte dialética

#### A Pintura chinesa

Nas grandes civilizações pré capitalistas clássicas considerava-se a vocação dialética da arte, nomeadamente do teatro. Brecht recupera e teoriza esta vocação através do que Jameson (2000) chama vocação chinesa. “Sabe-se que os chineses não usam a perspectiva: eles não gostam de considerar as coisas sobre um ângulo único” (Brecht, 1976: 68).

O artista chinês coloca uma outra relação com o real que permanece aberto e múltipla, os elementos estão presentes mas sem nenhuma relação hierarquizada. “Falta à pintura chinesa o elemento de constrangimento que a nós, nos é perfeitamente familiar. A sua ordem não custa qualquer violência” (Brecht, 1976: 69). A acumulação de planos, bem como as linhas paralelas que não se encontram na linha do horizonte e permanecem horizontais, e o olhar que abrange um espaço imenso permitindo uma vista panorâmica e aérea, representa a ausência de constrangimento de uma visão de ângulo único, e é precisamente o que interessa a Brecht. “O olhar oriental serve-lhe de alavanca para um exame crítico que vai extrair os seus argumentos na prática da pintura chinesa” (Banu, 1977: 50).

A tela chinesa deixa livres os movimentos, ela não é construída à volta de um sentido único. É aquele que olha que provoca os sentidos, que os formula trabalhando o espaço, “livre de todo o constrangimento” Brecht recupera este mesmo princípio porque “A cena épica apresenta-se (...) como um lugar neutro, sem significado apriori”. Dort cit. in Op. cit.: 42).

Althusser no seu livro *Après Marx* considera:

As suas peças são justamente descentradas porque elas não podem ter um centro, porque partem de uma consciência naïve, plena de ilusões e ele recusa que estas sejam o centro do mundo que pretende revelar. (1973:145),

Na pintura chinesa as coisas são “coisas” visíveis e manipuláveis, não se fundem umas nas outras, estão justapostas, como na estrutura do Teatro Épico, e guardam a sua identidade. É a montagem que provoca o conjunto de associações e os elementos ligam-se sem que a sua identidade seja afetada e sem que se reduzam a uma única composição. As relações mostram-se como possibilidades e não como estruturas inevitáveis. Os elementos permanecem

suscetíveis de serem destacados e observados

As coisas representadas estão no papel de elementos que poderiam existir separados e independentes, eles formam um todo através das ligações que são tecidas entre eles, sobre a folha de papel. Podem-se destacar as imagens, umas das outras, com uma tesoura: nenhuma fica absurda, mas nenhuma fica como era anteriormente.” (Brecht, 1976: 98).

Brecht enuncia desta forma a fragmentação, ou antes a decomposição, necessária à visão complexa e à análise sistêmica. Para Banu (1977), a pintura chinesa suscita em Brecht a visão de uma relação entre o espaço urbano e o espaço cénico, discurso utópico e duplo. Assim, o espaço da representação épica articula-se como um espaço montado à semelhança do quadro das pinturas chinesas, a continuidade não produz sentido e, neste caso, o objetivo é abolir a unicidade do olhar, deixando de haver a direção do olhar canalizado por uma perspectiva prévia e única. Isto torna-se um procedimento de narrativa *não artificial* de reprodução da realidade, onde todas as construções interpretativas são possíveis<sup>6</sup> - “A cena épica confessa claramente a montagem” (Dort, 1972: 47). Tanto a fábula como o espaço épico contêm este princípio organizador, a narrativa é construída em partes que se podem destacar e cada cena vale por si, não resultando de qualquer encadeamento. As cenas apresentam-se como os elementos do quadro chinês, lado a lado; porque o que Brecht rejeita é:

A ilusão que impede a presença do real decifrável, manipulável, (...) O quadro chinês, diz Brecht, exclui “A submissão daquele que olha” A ilusão absorvente que condensa a razão de ser da pintura ocidental. Aqui a ilusão não pode ser nunca completa, como no teatro épico sempre controlada, interrompida, domesticada... o quadro chinês, semelhante à cena brechtiana, narra; e a sua narrativa apoia-se sobre a identidade reconhecível dos objetos num conjunto que sustenta a ilusão discreta e a montagem reconhecida (Dort, 1972: 63).

A *peça bem-feita* e o espetáculo *bem-feito* é que não deixam vislumbrar a sua confeção. O Teatro Épico, pelo contrário, produz fissuras na sua superfície perfeita e faculta-nos a possibilidade de observar gestos alternativos e outras opções possíveis. Ficamos assim perante a experimentação estética que costuma ser entendida como geradora do novo e do não experimentado (Jameson, 2000).

---

<sup>6</sup> Iremos ver, mais à frente, como Dorethy Heathcote concebe o valor pedagógico do enquadramento distanciador.

## Convenções teatrais

Brecht cria novas convenções teatrais que serão, mais tarde utilizadas não só pelo *Teatro do Oprimido* como pelas metodologias do *Drama* e do *Teatro Educacional* de influência anglófona. Como sabemos, numa peça naturalista a convenção aceite pelo público e pelos fazedores dramáticos é, por exemplo, que a fala e a ação sejam o mais parecido possível com o “dia-a-dia”.

Segundo Aristóteles sobre a noção de ação: (a tragédia) representa não os homens mas as suas ações (...) ela funda-se não sobre o real (o que efetivamente teve lugar) mas sobre o possível (...) esta noção de possível é delimitada pela verosimilhança e pela necessidade (...) o verosímil provem da experiência comum. É “o que se produz com mais frequência” (...) define um espaço não tanto do possível como do plausível (Roubine, 2004: 6).

Isto é algo que um dado grupo social, numa época determinada, acredita como possível, e que elimina o “possível” que não parece “plausível” a esse mesmo grupo social.

“A dimensão psicológica do verosímil introduz um outro parâmetro: O da persuasão.” (Op. cit.: 7). Esta convenção, “a persuasão”, foi uma convenção determinante do drama do período Neoclássico, que assume que os atores devem representar as personagens o mais “naturalmente” possível (como se julga ser verosímil, na vida privada) mas mantendo a pré - suposição que, embora estando em frente a uma grande audiência, esses atores deveriam atuar como se não estivesse ninguém a olhar - a existência da 4ª parede, e embora isto seja estranho, a tácita aceitação da convenção aceite por hábito torna este “*Faz de Conta*” possível, desta modo pode-se considerar a convenção como algo sobre o qual, o autor, os criadores do espetáculo e o público, estabelecem um acordo de significação, tornando por isso possível que o espetáculo cumpra a sua função comunicativa. Como Williams (1987) diz, as convenções são isto mesmo, algo que, embora saibamos que é falso tal como está a ser apresentado, no entanto entendemos e aceitamos como verdadeiro o conteúdo que essas convenções pretendem apresentar.

Uma convenção é uma forma ou um procedimento que facilita a criação dramática e a representação teatral e que pode mudar desde que as novas convenções encontradas produzam o efeito que se pretende e a comunicação desse efeito para o público. O efeito de uma convenção não é julgado, de uma

forma abstrata, pela sua aplicação, nem pela sua relação com a verdade enquanto provável, mas pelo efeito comunicacional alcançado através do seu uso, num determinado espetáculo, tal como R. Williams (Op. cit.) aponta para a comunicação de uma obra de arte. No caso de uma peça de teatro, nós temos necessidade da tradição das convenções assentes no tácito consentimento e temos também necessidade de experimentar, a partir de novas formas de sentir da percepção suscitada, e da descoberta de novos meios técnicos e de novas formas de comunicação.

É a dinâmica das convenções teatrais que nos interessa considerar pois em educação dramática são as convenções e as regras do Teatro Épico que vão enriquecer as estratégias e os procedimentos pedagógicos reconhecidos no arsenal do *Teatro do Oprimido*, no *Drama Educacional* e no *Process Drama* ingleses, e que apresentamos nos Pontos 1.4.3 e 1.4.1

## Fábula

Jean Claude Francois (1980) distingue a noção de *fábula* (ou história) em Brecht, da noção de *intriga dramática*. Segundo este autor, a intriga é a estrutura de uma crise com exposição, clímax e resolução, e que se desenrola num curto espaço de tempo; enquanto a *fábula* é mais biográfica e resulta de uma justaposição de acontecimentos ligados a comportamentos de personagens face a um problema que é permanente. A *fábula* estende-se por um largo período de tempo, e resulta da sucessão de episódios que constroem o sentido global; enquanto na intriga o sentido pode ser dado por uma cena chave, e as personagens apresentam unidade psicológica e esta unidade é inelutável.

O que Brecht pretende demonstrar através da *fábula*, que para ele é uma certa forma de fazer o resumo da peça, é a natureza contraditória dos personagens, a origem social das suas contradições e o papel que os acontecimentos podem ter no desenvolvimento da narrativa dramática propiciando ao público uma postura de julgamento que evite a produção de juízos naturalizantes.

As suas personagens múltiplas - tais como os dois lados de Ana visíveis, na Peça *Os sete pecados mortais*; a personagem Puntila e as suas duas faces, na



peça *Puntilla e o seu criado Matti*, Chinté a boa alma e o seu primo mau, na peça, *A alma boa de Stsuan* - obrigam a desfazer a concepção habitual de unicidade da personagem na medida em que estas personalidades representam visões do mundo que se opõem suscitando uma reflexão e julgamento por parte do público.

Pavis (1987) indo à origem latina da palavra, esclarece que o termo, *fábula*, corresponde ao termo grego *Mithos* e quer dizer narrativa, designando a sucessão de acontecimentos que constituem a unidade narrativa de uma obra. Este autor acentua ainda a diferença entre *intriga* e *fábula* e cita M. Forster “Uma *história* é uma narrativa de acontecimentos alinhados numa sequência temporal. Uma *intriga* (plot) é igualmente uma narrativa de acontecimentos, mas a insistência está na causalidade” (cit in Pavis, 1987:161)

Sabemos que na *Poética* de Aristóteles, a *fábula* designa a imitação do conjunto de ações consumadas, ficando claramente em evidência a relação entre a ação dramática e a *fábula*. No teatro grego, a *fábula* (a história) é quase sempre retirada de um mito conhecido do público, e por conseguinte, anterior à obra dramática.

Ao longo dos tempos, vemos dramaturgos socorrerem-se dos temas e assuntos dramáticos das narrativas míticas, sendo este o caso dos poetas dramáticos gregos clássicos, de Shakespeare, Racine, Gil Vicente e outros. O que distingue a *fábula* do assunto é precisamente a ordem de aparecimento dos acontecimentos e das informações “(...) a *fábula* é o que efetivamente se passou; o assunto é a maneira como o público a reconhece” (Tomachevski cit in Pavis, 1987:160).

Brecht critica Aristóteles (Brecht, 1963) e explícita que a *fábula*, não sendo um dado imediato, deverá ser reconstituída num processo de pesquisa desenvolvido pelo coletivo de criação da peça, cuja principal tarefa é a demonstração da *fábula* e a sua comunicação através de processos e técnicas produtoras de *Distanciação*. A *fábula* deverá ser explicitada pelo jogo dos atores, pela cenografia, pela maquilhagem, pelo guarda-roupa, pela música e pela coreografia. “ Construir a *fábula* é ter ao mesmo tempo, para Brecht, um ponto de vista sobre a história (a narrativa) e a história (os acontecimentos analisados à luz do marxismo) ” (Pavis, 1987:161). A *fábula* brechtiana segue os princípios do Teatro Épico, é uma estrutura parcelar e a sua construção

permite a reconstituição de uma lógica da realidade a representar. Aqui, o significado da narrativa mantém uma certa autonomia, e é precisamente a tensão e as contradições entre o mundo representado e a maneira de o fazer representar que produz o estranhamento e a “Percepção justa da *estória*/história” (Pavis, 1987:161).

Cada época, e cada fabulador, produzirão uma versão diferente do real, e esta versão parece estar em permanente elaboração, sobretudo na encenação e no jogo dos atores. A escolha e a acentuação significativa produz o que Brecht chamou de “*Gross Gestus*”, e este nega a existência definitiva de sentido e deixa a sua criação às opções dramatúrgicas produzidas de forma “lúdica e hermenêutica”. Para Pavis, a *fábula* brechtiana está intimamente ligada à constelação das personagens da obra, da sua realidade e origem, e é entendida como uma composição global resultante de todos os processos gestuais e todas as informações obtidas através da verificação dialética, que põe a nu as contradições e indica as razões das mesmas.

A incoerência do encadeamento dos acontecimentos, na fábula épica brechtiana faz-nos tomar consciência da embaraçante continuidade harmoniosa da ação. A perspetiva sobre o acontecimento é sempre histórica, deixando ver o plano recuado ideológico e social, que muitas vezes esclarece as motivações pretensamente individuais das personagens (Pavis, 1987:162)

## Personagem (s)

Na obra de Brecht, as personagens são sujeito e objeto (Dort, 1972). Brecht chama a atenção para as grandes personagens do *Teatro Antigo* como sendo essas “grandes individualidades solitárias” (Dort, 1972:279) que são um todo acabado. Mas o herói, em Brecht, é sistematicamente desmontado, mostrando-se as contradições de que o homem é feito e como ele é condicionado pelas circunstâncias históricas, ao mesmo tempo que se evidenciam os valores pelos quais o herói se rege. Os seus comportamentos são muitas vezes contraditórios e são sujeitos à análise das suas condições sociológicas, políticas e ideológicas, entendendo-se a ideologia como uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência (Jameson, 2000).

Para Willett (1964), a estrutura da personagem brechtiana é construída de modo

a que os seus atributos individuais e características se contradigam. Brecht apresenta as personagens e encontra formas de combinar uma poderosa presença física com um imaginário social muito intenso presentificado em cena. A posição privilegiada da pedagogia como forma e conteúdo é confirmada pelas inúmeras presenças de professores, mestres (ou sábios) em toda a sua obra

### Distanciação/ Estranhamento

O Efeito V (V de “Verfremdung”) ou técnica de Distanciação, Desfamiliarização, Alienação, Estranhamento, significa sempre a utilização de meios para tornar os acontecimentos, que decorrem no palco, estranhos, criando uma distância entre o observador e o acontecimento, para que o que parece familiar e natural surja agora como pouco habitual e diferente do que parecia antes. Assim, torna-se possível analisar e questionar o que anteriormente se fundia e confundia como um todo osmótico, que contém a realidade e o ser, e que a consciência não é capaz de destrinçar. O “novo” é preciso ser encontrado na realidade, e por isso é preciso captar essa realidade. Quase todos os procedimentos que Brecht usa em palco, diferentes das práticas comuns da época, pretendem este efeito distanciador que permite a análise.

A forma dramática fragmentada em parcelas serve a estrutura para a compreensão rigorosa dos fenómenos e é, por si, dialética. “Posto de outra forma, o Expressionismo de Brecht é inusitadamente aberto, é um desenvolvimento de possibilidades e por vezes uma transformação de convenções efetivas, porque ele assume a posição de explicar em vez de expor: uma posição clara de crítica objetiva” (Williams, 1987: 289). O Drama brechtiano é, e segue, o Expressionismo, segundo Williams (Op. cit.), mas de uma forma invulgarmente aberta. É o desenvolvimento da possibilidade de suspender, ou deslocar, o que decorre em palco que permite que o “apresentado” possa ser inspecionado, bem como a sequência de cenas que têm existência autónoma mas que surgem ligadas por um padrão (ou tema) que define a ação na sua totalidade. Isto corresponde a um fluir dos acontecimentos, a um processo que, não sendo uma inovação já que o teatro de Shakespeare e Buchner o usaram - oferece a possibilidade de construir

cenar que se contradizem, complementam, elucidam, e apresentam outros pontos de vista sobre o mesmo assunto e outras formas de experienciar a vida. Assumir uma posição crítica objetiva, em vez de assumir a defesa ativa e argumentativa em nome de uma personagem ou de um tema, confere um carácter pedagógico e experimental ao processo criativo dramático. Ele inverte as posições dos pólos que geralmente aparecem no drama expressionista: de um lado, o indivíduo que sofre e que está isolado e que constitui o pólo positivo; do outro, o mundo em que ele está imerso e que é o pólo negativo. Para Brecht a posição do indivíduo isolado que sofre constitui a referência negativa, e é vista objetivamente como uma figura característica e sintomática das condições do mundo exterior, enquanto a referência positiva passa a ser *a totalidade do processo histórico*.

“A ideia de que a praxis é possível sob vários ângulos e sob várias formas leva-nos a concluir que “nada” é realmente necessário ou inevitável num sentido determinado”. (Brecht cit. in Willett, 1964: 289).

Este autor considera a possibilidade de que a contradição de que Brecht falava seja muitas vezes uma forma de nomear “ricas e subtis” diferenciações de todos os tipos. “(...) Mas o argumento é que para Brecht a dialética “Gross Method”, se define e constitui na procura e descoberta de contradições. Talvez possamos mesmo dizer: pela construção de contradições (...)” (Jameson, 1999: 101).

Na sua obra *A Compra do Latão* (1939-1945), torna-se claro que, para Brecht, a crítica, a razão e o sentimento, nas suas relações recíprocas, contribuem para a construção de um ponto de vista prático, cujo objetivo é a transformação social do mundo.

A contradição, que aqui opõe dois pontos de vista apresentados, não é somente formal ou estética, mas sobretudo a oposição entre o novo e o velho, e em última instância a defesa de uma nova maneira de fazer o teatro. E a questão não é, certamente, a substituição simples de uma forma antiga de fazer teatro por uma nova. A teorização do Teatro Épico, propriamente dito, faz referência a muitos procedimentos estéticos recuperados do passado, nomeadamente no caso do *Efeito de Distanciação*. Como Brecht diz, a *Distanciação* é um processo artístico do passado que podemos encontrar na comédia e em certas práticas da arte popular, na pintura chinesa e na pintura de Brueghel, em certas práticas do Teatro Asiático e do Teatro Grego. No seu

escrito, “Efeitos de alienação na pintura de Brueghel o velho” ele alerta-nos para os contrastes e contradições existentes na obra pictórica de Brueghel; como exemplo, referimos as observações feitas ao quadro *A Queda de Ícaro* (in Willett (1964).

Na Queda de Ícaro a catástrofe irrompe no idílio de tal forma, que ao se manter à parte, claramente proporciona “insights” valiosos sobre a natureza do idílio. Ele não permite que a catástrofe altere o idílio; este último mantém-se inalterado e sobrevive indestrutível, (...).Tais pinturas não proporcionam uma, mas várias atmosferas. Mesmo se opera de forma a equilibrar os seus contrastes, Brueghel, nunca os emerge um no outro nem separa o cómico do trágico; a sua tragédia contém um elemento cómico e a sua comédia um elemento trágico”. (Brecht cit in Willett, 1964: 157).

### Técnicas de Distanciação / Estranhamento

O efeito V, “*Verfremdung effect*”, que nós traduzimos por efeito de *Distanciação / Estranhamento*, traz à superfície o que não é visível, mas que está lá na vida quotidiana e permanece oculto “pelos efeitos ideológicos recalcantes” Brecht acredita nos efeitos hermenêuticos do estranhamento: “O efeito V é então uma prova de que a realidade é teórica”. (Jameson, 2000:124).

Apresentam-se muitas definições de “*Verfremdungseffekt*”, e este termo parece derivar do termo russo “Ostranaimie” que significa “ato de tornar estranho” (Eriksson, 2009). Para os formalistas russos, significava tornar algo conhecido em estranho, como se esse algo fosse visto por outra forma de olhar; mas é claro que isto implica a existência prévia de uma familiaridade geral e de uma quotidianidade que nos impede de observar (apreciar) as coisas, “ Uma forma de dormência preceptiva” (Jameson, 2000:64).

Brecht indica recursos técnicos que provocam o *Efeito de Distanciação/Estranhamento*; a transposição para o passado, dizer as rúbricas em voz alta e a transposição para a 3ª pessoa são alguns desses recursos. Desnaturalizar é mostrar que o que consideramos “*natural*” e, portanto “*normal*”, e “*imutável*”, é uma realidade histórica produzida por meio de uma rede complexa de ações humanas, e é o objetivo destes procedimentos. “O *Novum*” é de alguma forma apreendido como produção e construção. “(...) É sempre aquilo que é “contra a natureza” que precisa ser esteticamente percebido, enquanto tal, no choque com o efeito V (...)” (Jameson, 2000:237) O Efeito V

pretende destruir imagens transmitidas pela “ideologia dominante”, destinadas a minar qualquer sentido da história ou de mudança, e que estabelecem o senso de que tudo sempre foi e será desta determinada maneira e que a vida sempre implicou “renúncias e sacrifícios”. O efeito V propõe, então, uma espécie de “poética da reificação”, na qual foram introduzidos recursos de reificação novos, um tanto inadequados e impróprios para produzir estes estereótipos imemoráveis. “O insignificante evento individual ou pessoal passa a ser tratado como uma ação histórica famosa, conhecida de todos (...)” (Jameson, 2000:182). Eventos individuais, recontados através de uma técnica satírica como se fossem históricos, transformam-se num novo modo de auto conhecimento. O *Efeito de Distanciamento/Estranhamento* pode atuar para “estranhar” instituições, comportamentos sociais, Sistemas históricos, procedimentos políticos, palavras e conceitos que designam sentimentos e emoções, sendo que “o efeito de estranhamento pode constituir uma arma política poderosa” (Op. cit:201).

#### Aparatos técnicos produtores de efeitos distanciadores

Brecht, no início das suas experiências teatrais, considerava necessária a existência de uma iluminação forte e clara no palco, mesmo nas cenas que decorriam durante a noite. Considerava ele que esta iluminação ajudava a que o espectador não mergulhasse no devaneio. Os projetores e os cabos elétricos eram colocados à vista no palco, e este torna-se numa arena de desportos: “Ninguém imagina que os projetores devem estar escondidos num evento desportivo, por exemplo, num combate de boxe, da mesma forma muita da apresentação de como o teatro deve diferir do velho teatro diz respeito às razões porque os projetores de luz devem estar escondidos.” (cit in Willett, 1964:128). Esta era uma prática usual nas suas produções, mas não era uma regra.

A utilização do gramofone para fazer os efeitos sonoros supunha, também, coloca-lo à vista do público. Contudo, ele poderia considerar preferível escondê-lo do público.

Outra técnica distanciadora utilizada por Brecht, seria o comentário à ação

dramática depois de decorrida, ou o anúncio da mesma, contendo algumas indicações sobre os aspetos da referida cena que deviam ser observados com mais atenção. Estes comentários poderiam ser realizados através de canções, projeções ou simplesmente falados.

O uso da cortina baixa que atravessava o palco a meia altura<sup>7</sup> indicava permanentemente a instância fictícia dos acontecimentos a decorrer em cena. Todos estes procedimentos: efeitos de luz e som realizados por técnicos ou atores, à vista do público, bem como montagens de partes de cenário, projeções de imagens, vídeo ou fotográficas, durante as cenas de um espetáculo, que hoje são vulgares nos nossos palcos, foram anteriormente utilizados por Piscator, e definitivamente perfilhadas e desenvolvidas por Brecht. A utilização de máscaras ou de representações grotescas, de determinadas características das personagens que Brecht queria fazer ressaltar e tornar imediatamente visíveis, eram também prática corrente.

Nos anos vinte, Brecht estava ainda ocupado em evitar tudo o que fosse belo, lírico ou diretamente comovente. Ele negava a emoção, como negava a beleza, como uma indulgência que não poderia ser suportada enquanto o sofrimento existisse. Só o pensamento racional serviria para mudar a situação humana tal como ele a via. (Willett, 1964: 68).

### A Distanciação e a representação do ator

Mas o Efeito V alcança também outras instâncias teatrais e a representação do ator seria também afetada. Brecht pretendia que os seus atores mantivessem uma “distância” dos seus personagens. Para isso, o ator deveria, através da análise, produzir uma compreensão crítica dos personagens e comprometer-se na criação de uma construção consciente e controlada dos mesmos. Estes deveriam, de seguida, “ser mostrados” ao público e isto significa que, mais do que “ experimentar” o personagem, o ator deveria “experimentar” e produzir uma experiência controlada desse personagem, à vista do público. Deveria, inclusive através de investigação prévia realizada, ser capaz de produzir comentários sobre o personagem.

É portanto, de uma atitude e de uma visão crítica sobre o mundo e de um

---

<sup>7</sup> Esta cortina permitia que se pudesse assistir a mudanças de cena e outras peripécias referentes à movimentação fora de cena.

método criativo que se trata. Método e atitude que se fundamentam na observação e na experimentação. Para Brecht, a função básica do ator é mostrar, tal como uma pessoa que se interrompe no meio de uma conversa, para demonstrar através de pantomima, uma parte da história que está a contar. “Numa imagem provocativa, Brecht sublinhou este ponto recomendando ao ator a atitude do homem que poisa o seu cigarro por um momento de forma a simular a cena que ele está a descrever.” (Willett, 1964: 68). Em *A Cria do Elefante ou Tudo se Pode Provar*, cena entremez da peça *Um Homem é um Homem*, um ator sai da cena e pede bebidas no bar que se encontra fora de cena.

Os métodos utilizados por Brecht em ensaios para inculcar estas atitudes eram vários. Em contexto de ensaio, Brecht pedia aos seus atores que dissessem as falas das suas personagens na 3ª pessoa, iniciando todas as falas com “ele disse”; ou ainda que descrevessem as suas ações no passado, ao mesmo tempo que as representavam e, ao mesmo tempo que executavam as ações, deviam descrever instruções de palco, tais como os movimentos, os gestos, os estados de humor e as disposições interiores do personagem, podendo mesmo substituir as palavras escritas pelo autor por palavras próprias com as quais exprimiam o conteúdo das enunciações faladas. Trocar de personagem para poder experimentar diferentes pontos de vista era outro procedimento aconselhado.

Brecht escreveu textos para que os atores pudessem praticar, ajudando-os a compreender e a desenvolver a visão crítica sobre textos de peças do repertório dos clássicos. Um destes textos conhecidos foi escrito para ser trabalhado pela atriz que desempenhava o papel de lady Macbeth.

A mulher do porteiro responsabiliza por um roubo que ela própria cometeu, outra pessoa, tal como faz a Lady Macbeth que culpa os criados do crime cometido por Macbeth, sobre Duncan. Uma atriz interpreta estes dois papéis nos ensaios e isto, faz com que nenhuma ilusão sejam permitidas acerca da grandeza trágica que a heroína retrata. (Gray, 1976:68, 69).

O *Efeito de Distanciação* está, ele mesmo, na escrita, na estrutura e na linguagem das peças. Um instrumento estrutural frequente é a repetição ou duplicação de personagens e acontecimentos. É o caso de Puntilla que, quando está sóbrio, apresenta um carácter intolerante e sovina, e quando está bêbado,



mostra-se generoso e simpático. Shen Te, a *boa pessoa*, assume uma máscara e transforma-se num homem de negócios. Cada um destes personagens assume a personagem oposta e demonstra que nada está fixo ou é inalterável. No caso das peças, *O que diz sim* e *O que diz não*, em que a situação dramática é quase a mesma mas o decurso e a sua evolução seguem caminhos diferentes, são as atitudes que diferem e determinam o encaminhamento.

Na peça *A Exceção e a Regra*, os acontecimentos que foram vistos, porque decorrem à vista do público, são novamente resumidos e apresentados em parte no julgamento, no final da peça. A repetição da cena, no tribunal, oferece a possibilidade de tornar a vivenciar o que ocorreu no passado, e possibilidades diversas de encaminhamento da condução da ação dramática revelam-se possíveis. Tal como o método adotado nos ensaios de Brecht, e em algumas das suas peças, o uso da demonstração é um dos procedimentos mais recorrentes - veremos mais à frente como este carácter repetitivo, que é um modo de aprofundamento do conhecimento sobre as situações representadas dramaticamente, será adotado por visões educacionais dramáticas progressistas. Nas suas peças, outra dinâmica distanciadora, apontada por Gray (1976), é a cena da peça *A Mãe* em que trabalhadores explicam ao público como é que eles agiram numa concentração recente em que se confrontaram com as autoridades e se deixam, novamente, levar pela emoção da situação vivida. Brecht não constrói uma cena que mostre a concentração, antes pelo contrário, faz com que o público tome conhecimento da mesma, juntamente com as personagens, à medida que esta é descrita.

Na peça *A Decisão*, estamos perante um efeito semelhante: os agitadores representam (repetem) cenas à medida que as vão narrando para o coro, dizendo: “Vamos mostrar como foi”.

Na *Alma boa de Stsuam*, a Sr.<sup>a</sup> Yang sai da sua personagem para contar ao público um acontecimento passado que está agora a ser representado.

É também com esta função distanciadora que Brecht usa títulos de jornais e “legendas” para chamar a atenção do público para o facto de que o que se está a passar no palco é muito diferente ou muito parecido com o que se passa na vida real.

Na cena de Eva Puntila com Matti, na peça *Senhor Puntila e o seu criado Matti*, em que os personagens fingem que são outros, ou que estão numa posição que

não é a sua, Brecht faz com que a discrepância entre o que se pretende parecer e o que realmente se é, se revele através das correções que Matti vai tecendo sobre a representação de Eva, quando esta representa intencionalmente posturas (Gestus) que não pertencem à sua condição social.

Assim, algo que nunca é diretamente representado, é convocado através do uso de convenção de *O Teatro dentro do Teatro*, onde as personagens, por vezes, se dirigem ao público. Pelagea Wlassova, a personagem principal da peça *A Mãe*, começa a peça dirigindo-se diretamente público e explica quem ela é e qual é o seu problema<sup>8</sup>.

O mesmo acontece na *Ópera dos três vinténs* e na *Alma boa de Stsuam* onde o público é informado sobre os factos que dão início à peça.

A *Distanciação* é, para Brecht, uma técnica utilizada para tornar conscientes os procedimentos quotidianos considerados normais e o efeito distanciador pode ser alcançado quando se repete uma situação com muita precisão mas na qual se introduziram algumas alterações, tornando desta forma a estranheza aparente, uma vez que se evidencia quão diferente é esta representação da primeira e outros encaminhamentos possíveis soluções e outras soluções tornam-se evidentes.

Strehler considerava em 1989 que “ A técnica da distanciação, diga-se, o efeito V está ainda por conquistar: ela é quase totalmente desconhecida e, quando se tenta levá-la a cabo, ela não é levada em consideração pelo que é uma categoria social e não estética” (Les Vois de la Création Théâtrale, 1989:169). Precisamente esta categoria social é aquela que nos parece ser mais convocada pela teoria dramática educacional inglesa e por Augusto Boal, no seu *Teatro do Oprimido*. A seu tempo, neste trabalho, trataremos de evidenciar o que há de comum entre estes três universos

## Comentários, Canções, Citações, a Cena de Rua

Com o objetivo de distanciar e provocar a reflexão, o esclarecimento e a elucidação, Brecht utiliza diferentes estratégias, nomeadamente a presença de

---

<sup>8</sup> Este é um procedimento muito comum em Programas de TIE (Teatro na Educação), género de teatro educacional desenvolvido em países de língua inglesa e que é, por nós, investigado no Ponto 1.4.1.

um narrador situado de um lado do palco que comenta a ação ao longo do decorrer da peça ou, a *fábula* da cena seguinte escrita em quadros pendurados.

Muitas vezes, a ação é interrompida por canções que produzem uma rutura com a ação dramática e pretendem apelar para o julgamento do público através de procedimentos de aproximação, comparação e dedução que solicitam a sua reflexão sobre o apresentado.

Para que isto aconteça é necessário que se produza um desfasamento entre a canção e a ação e que a passagem da palavra ao canto seja deliberadamente acentuada nas canções. Nelas se resume, comenta, ou prediz a ação.

Seja qual for a representação dos atores ou o método de encenação usado, a verdade é que o próprio texto da peça contém e produz efeitos de distanciamento e o objetivo das referidas canções é travar o que parece ser uma progressão natural. Os músicos e os cantores não costumam estar no fosso da orquestra, mas à vista do público onde tornam bem visível a sua participação e onde produzem, por vezes, momentos autónomos musicais.

Na representação brechtiana, a *citação* deve ser perceptível como algo estranho ao contexto em que aparece, e em rutura com esse contexto. Quando isto se dá, produz-se um efeito de heterogeneidade que rompe com a unicidade orgânica do mesmo. A *citação* atualiza o seu contexto inicial e coloca-o numa relação mais ou menos implícita com o contexto em que se insere e o seu objetivo é aumentar as possibilidades interpretativas dos espectadores. Na trama épica é a relação entre o que é citado e o texto dramático, propriamente dito, que constitui o sentido global da obra e que liga os acontecimentos dramáticos a uma realidade social e política exterior ao assunto da obra, mas com a qual se relaciona. Ansbeil (2005) diz-nos que, por vezes, a *citação* estabelece um jogo de paralelismo ou de contrastes entre dois campos. Uma ação passada, que se repete na representação épica e que é já, de preferência, do conhecimento do público, e o conteúdo do texto dramático.

Brecht considera a *Cena de Rua*, um modelo básico para um Teatro Épico, “O ator usou uma técnica algo complexa de forma a desligar-se do personagem que ele apresenta, ele força os espectadores a olhar as situações da peça, de um tal ângulo, que necessariamente as torna expostas ao seu criticismo” (Willett, 1964:121).

Na *Cena de Rua*, Brecht acentua o carácter demonstrativo do Teatro Épico.

Pelo contrário é importante que ele (o ator) não seja um perfeito ator. A sua demonstração é desperdiçada se a atenção for dirigida para o seu poder de transformação (...) Ele não deve conduzir as pessoas para fora da normalidade no sentido das “alturas”. Este modelo explica que espécie de “ experienciar” deve ser preparado para o espectador.” (Op. cit:122).

O ator demonstra, não precisa de imitar todos os aspetos dos comportamentos das personagens envolvidos na cena de rua, basta imitar aqueles que são necessários para que o público possa “recriar” a imagem da situação. “Sinteticamente, o ator deve permanecer um demonstrador, ele deve apresentar a pessoa como um estranho, ele não deve suprimir “ ele fez isto, ele disse aquilo na sua atuação”. Ele não deve ir tão longe que se transforme na personagem demonstrada...” (Op. cit:125). O objetivo deste efeito é fazer com que o espectador observe a partir de um ponto de vista social, “Brecht encontrou a fórmula do “Epic Theatre” representando a partir da memória (citando gestos e atitudes) e ele persegue estes objetivos, totalmente, nos seus escritos” (Hauptmann cit in Willett, 1964:17).

São os gestos que são, também eles, citados e é esta possibilidade de reproduzir gestos, ações e acontecimentos passados, indicados como tal, que põe em evidência a condição essencial da representação teatral e permite ao espectador que se concentre no desenvolvimento da *fábula* em vez de ficar preso à expectativa do desenlace da *intriga*. Só assim, no entender de Brecht, o público poderá produzir os seus julgamentos dos acontecimentos. É o público que deverá decidir, criar uma opinião e definir a sua própria moral sobre os factos apresentados.

### Historicização, um processo de aprendizagem política

Segundo Pavis (1987), Historicizar, tal como Brecht teoriza, é mostrar um acontecimento ou personagem à luz do seu contexto social relativo e transformável, “ é mostrar os acontecimentos e os homens sobre o aspeto histórico e efémero” (Brecht, cit in Pavis Op.cit:128) e é, também, a constatação de que os acontecimentos e os comportamentos são criticáveis e transformáveis, se entendidos à luz de uma realidade histórica anterior.

Por processos de comparação, apreende-se o carácter histórico e transitório da realidade atual do espectador. “(...) Historicizar consiste em recusar mostrar o homem no seu carácter individual e anedótico, de modo a fazer sobressair a infraestrutura sócio histórica que permanece subentendida nos conflitos individuais.” (Pavis, Op. Cit:129).

Desta forma, acaba-se com o drama individual do herói, que assim é visto como condicionado pelo seu contexto social e político, na medida em que a consciência do conhecimento da dinâmica da sociedade fornece os pontos de vista que o situam ideologicamente. A *Historicização* é uma técnica distanciadora que desloca a realidade referida na peça e a sua representação teatral para um tempo outro, localizado na *história social*. Na opinião de Jameson (2000), o Historicismo conduz-nos à avaliação especificamente situada na história daquilo sobre o qual precisamos de produzir julgamentos com vista a conduzir a situação em causa, e que é histórica, para uma mudança.

Brecht assume o aspeto mais problemático da questão da Historicidade.

A historicidade dos próprios sentimentos e emoções – uma subjetividade que por tanto tempo tem sido concebida como o principal centro de gravidade de qualquer forma estética (...) Brecht admite uma relação dialética entre razão e emoções e uma relação histórica entre emoções e interesses (...) (Jameson, 2000: 237):

Como J. Reinelt (1997) nos diz *Historicizar* através do teatro é realizar uma intervenção estrutural no passado através do presente.

A Historicização brechtiana de facto trabalha em três modos simultaneamente. Na representação do passado, na especificidade da sua condição, o “Outro” do agora, e as possibilidades suprimidas através das quais algo podia ter sido, desta forma apresentadas. Assim, a relação entre o presente e o passado é mostrada segundo condições análogas, legados não modificados nem examinados que fazem com que as possibilidades latentes atuem como fontes de possibilidades atuais. Finalmente, a representação do presente deve ser de tal forma, que seja visto de uma distância semelhante à forma como o passado é visto, ou seja, historicamente. (Reinelt, 1997: 87)

Trabalhar com contextos históricos não é por si, *Historicizar*. No conceito brechtiano, para que a *Historicização* aconteça é preciso que a “distância” entre o passado e o presente seja mantida e as suas marcas distintas conservadas e sublinhadas de alguma forma e de tal modo, que o carácter de impermanência e transformação se torne bem patente. Desta forma o presente é mais

facilmente desnaturalizado, “especialmente dando relevo às assunções acríticas da história recebida” (Op.Cit.86).

## Gestus

Jameson (2000) dá-nos uma definição dinâmica e esclarecedora deste conceito. Ele diz-nos que *Gestus* é o operador de um efeito de estranhamento no sentido próprio e em particular.

Em particular, porque o estranhamento deriva da superprodução de um dos significados sobre os demais, mostrando-os. Por exemplo, como um movimento involuntário da mão poderia, em certas circunstâncias históricas, “(...) contar como um ato fatídico com consequências sérias e irreversíveis” (Jameson, 2000: 139), e uma vez o gesto identificado como histórico, pode-se considerar a sua natureza como instrumental já que ao produzir narrativa ele é colocado intencionalmente (historicamente) em relevância.

Brecht interessa-se, desde muito cedo, pelas artes circenses e pelo desporto físico; ora a questão do *Gestus* coloca-nos a importância da consciencialização das *nuances* que dizem respeito ao movimento e ao gesto do ator em cena. Brecht preocupa-se com os efeitos que procura alcançar com o seu material dramático e produz uma enorme quantidade de textos teóricos que refletem essa preocupação.

Pavis (1987) esclarece-nos que Meyerhold<sup>9</sup> destaca o conceito: “posições/ pose (rakurz)” que indica a atitude fundamental de um personagem mas a Brecht não é esta atitude individual que interessa mas sim os gestos que são anteriormente determinados pelo universo social em que as personagens se movem e que são depois mostrados conscientemente pelos atores; enquanto os gestos que revelam os tipos de relações sociais que regem os comportamentos são *Gestus* “que se situam entre a ação e a personagem”. (Pavis, 1987:184).

Brecht critica a forma dramática aristotélica por causa dos processos de identificação e catarses. Contudo, são as teorias teatrais do séc. VII que ele efetivamente põe em causa já que, mais do que fundar uma estética teatral nova ou inventar um Sistema, o seu objetivo principal foi o de compreender e

---

<sup>9</sup> E os seus exercícios biomecânicos procuram, entre outras coisas, essas atitudes fundamentais determinantes do movimento gestual

analisar o processo teatral à luz das novas possibilidades e das novas responsabilidades sociais e políticas e, acima de tudo, posicionar-se contra as premissas assumidas de verosimilhança: “ O verosímil procede da experiência comum. Ele é o que se produz frequentemente e portanto o que corresponde ao horizonte de expectativa do espectador” (Roubine, 2004:6).

Enfim, é a “ dialética no teatro que lhe permite propor um método; um método de análise da realidade e ultrapassar as oposições muito marcadas entre épico/ dramático; formalismo/ realismo; mostrar/ incarnar; etc” (Pavis, 1987:38)

Para Barthes (1982), precisamente, é a partir da imitação e do prazer do espectador nas imitações - da *Mimesis* e do *Lúdico* - que Brecht constrói a teoria do “*Gestus*”. Contudo, sabemos que nem todos os gestos são sociais, sê-lo-ão, quando tiverem uma relação com o contexto social e mostrarem as relações que estabelecem para que o sejam.

O gesto caracteriza a relação entre os homens. No *Pequeno Organon* (1948), Brecht diz-nos que as atitudes que os personagens tomam uns em relação aos outros constituem aquilo que ele considera ser o domínio gestual - atitudes corporais, entoações, jogos de fisionomia, e estes são determinados por um *Gestus* social. Estes *Gestus* não são nem têm que ver com gestos convencionais, ilustrativos ou expressivos e estéticos. A própria encenação, a música, os cenários e o guarda-roupa deverão ser portadores de um *Gestus*.

Seja que o trabalho do ator não se deve contentar com a reprodução de estereótipos das relações sociais, mas procurar os sinais mais subtis e escondidos da percepção habitual. Ele está encarregado da realidade social, a sua evolução e as formas sempre novas de que a ideologia se reveste para codificar as atitudes entre membros de classes ou de grupos socioprofissionais diferentes. (Pavis, 1987:85).

O *Gestus* social encontra-se na Língua se esta indicar atitudes que a personagem toma em relação a outras. “De uma certa forma, diz Brecht, os sujeitos têm sempre qualquer coisa de ingénuo, eles são um pouco sem qualidades. Vazios, eles bastam-se a si próprios, Só o *Gestus* social (a crítica, a gozação, a ironia, a propaganda, etc.) introduz o elemento humano” (Barthes, 1982:91). É a “ maquinação” social que conta, interiorizada nos gestos, como diz Barthes (1982).

Na peça *A Mãe Coragem e os Seus Filhos*, não é o tema da guerra dos trinta anos ou a denúncia mais geral da guerra que constitui o *Gestus*. Neste caso, o

*Gestus* da peça reside na cegueira da comerciante que crê viver da guerra e a quem a guerra mata. Mas ainda mais, está na possibilidade criada de percepção e consciencialização deste *Gestus* pelo público que lhe assiste.



### 1.3.2 Teatro ciência e conhecimento em Brecht

A visão e a percepção que Brecht tem da ciência estão de acordo com a visão construída pela Modernidade. “Num dos poemas memoráveis, *Os tecelões de Kuyan-bulak*, em honra de Lenine, Brecht, em 1929, encoraja ingenuamente a destruição ecológica. No poema, em vez de um busto de Lenine, os tecelões decidem comprar um barril de petróleo e deitá-lo no pântano para matar os mosquitos” (Davis, 1998:80). Brecht, com este poema, pretendia dizer que um tributo a Lenine devia ser produtivo e que devia melhorar a vida das pessoas em vez de se limitar a um “gesto” simbólico.

Willett escreve que, até ao fim dos anos cinquenta, Hanns Eisler apresenta o poema do pântano musicado como uma homenagem ao quadragésimo aniversário da União Soviética, a qual nessa altura se encontrava em “roda livre” ecológica”. (Davis, Op. cit:81).

Davis aponta as contradições existentes no Pequeno Organon sobre a compreensão que Brecht tem da ciência embora Brecht considere o Teatro Épico influenciado pela ciência, na sua vertente experimental e racionalizante.

Na opinião de Brecht, o Teatro Épico representa uma nova maneira de pensar e, tal como as descobertas científicas e as novas formas de organização produzem novas formas de conhecimento, novas formas de poder e novas tecnologias, esta nova forma de pensar participa em todo este processo de criação do “Novo”. Brecht vê com muito otimismo os avanços e o desenvolvimento tecnológico e industrial, mas a este propósito Davis (Op. cit:81) considera haver alguma contradição:

Aqui há indícios de contradição com ciência. Brecht está pouco à vontade. Ele colou a ciência com a tecnologia (...) a tecnologia serve muitas vezes para reparar máquinas a vapor, não fornece explicações sobre as forças do vapor ou as forças gravitacionais. A juntar a isto, ele cita estas contradições nas suas metáforas sobre representação.

Mas a verdade é que Brecht usa a ciência como exemplo para a nova forma não naturalista de teatro e para a sua função educadora, já que este novo teatro se concentra nas condições sociais que mudam e que devem ser analisadas e observadas.

Podemos pensar mesmo que, do pensamento científico, Brecht recupera a

flexibilidade, a observação, a análise e a busca de soluções para problemas previamente caracterizados com rigor, usando métodos dialéticos.

De todas as formas, o que é inegável é o interesse e o fascínio de Brecht pela Humanidade e pela Natureza, embora não com a mesma ênfase, já que a sua consciência em relação às questões da natureza foi algo limitada. A exploração dos recursos naturais produz mais-valias e os efeitos dessa exploração podem ser devastadores. Brecht vê a exploração dos trabalhadores e a guerra como o “Grande Crime contra a Humanidade” mas não anota a devastação que a guerra e o desenvolvimento industrial desenfreado causam na Natureza e manter-se-á à parte do debate ecológico que se fazia na altura. A justificação é certamente que as evidências dos enormes estragos que se estavam a produzir com a destruição de rios, a irrigação de solos, os desvios de cursos de água só a médio prazo se vão revelar como desastres ecológicos e obviamente Brecht não podia adivinhar que tais acontecimentos em breve teriam lugar.

Ele aclamava a produção industrial e o circuito de produção é conduzido por ele para dentro do espaço da criação teatral e enfatizado o trabalho artesanal e valorizado aquele que o faz (constrói) e que, dessa forma, influencia a criação e retém o controle do produto final. Em *A Compra do Latão* (1939 – 1955), Brecht põe em jogo uma série de oposições onde se confrontam as esferas estética e didática, o divertir e o instruir, o sentimento e a razão, a identificação e a distanciação. Aqui acumulam-se lições sobre como fazer o teatro da *Nova Era*, mas enfatizando que este *teatro novo* se debruça sobre o conhecimento, a produção do pensamento e o exercício do julgamento que geram mais conhecimento.

Nesta obra, Brecht opõe dois conceitos, o de “Teatro”, que no seu entender é uma arte votada ao divertimento e à produção de efeitos emocionais poderosos que passam pela identificação do espectador com o ator e os dois com o personagem; e o de “*Taetro*” que seria então, uma prática não artística, votada ao exame dos processos que se desenvolvem nas interações entre os homens e, entre estes e os seus contextos sociais e à produção de julgamentos críticos que passam pela não identificação do espectador e do ator com o personagem. Ele começa por opor as esferas da ciência e da arte para as reintegrar dialeticamente na esfera do teatro.

Na obra, *A Compra do Latão* é exemplificado o processo demonstrativo e

pedagógico da sua proposta. Diz o filósofo, personagem existente nesta obra, que as pessoas que não compreendem a arte nem a ciência, creem que estas são imensamente diferentes porque ignoram tudo e acreditam prestar um serviço à ciência concebendo-a como sem imaginação – a visão positivista da ciência.

Por outro lado, acreditam que apoiam a arte e a fazem progredir relacionando-a exclusivamente com o campo subjetivo das emoções e dos sentimentos e impedindo-a de se ligar com a Inteligência, “a verdade é que tanto a arte como a ciência são essenciais ao que nós consideramos como humano”.

Brecht, nos seus Escritos sobre o Teatro (1957) (cit in Willett, 1964) considerava o palco como um lugar de instrução, porque lá, assuntos da vida real, como a inflação, a guerra as lutas sociais, as questões familiares, as questões religiosas etc., são passíveis de se tornarem assuntos teatrais.

Os coros esclarecem acerca de aspetos e factos que são desconhecidos dos espectadores. Os filmes mostram montagens de acontecimentos de todas as partes do mundo. Projeções acrescentam dados estatísticos. E como o que está recuado vem para linha da frente do palco, as atividades das pessoas tornam-se sujeitas à crítica e cursos certos e errados da ação humana são mostrados (Willett, 1964:72).

Brecht considerava o fenómeno cognitivo como resultado da ação reflexiva sobre descrições de situações e atos que são suscetíveis de serem analisados e criticados e que, por essa via, produzem conhecimento. Jameson (2000) considera que os elementos do público tornam-se observadores privilegiados ao assistirem a “construções” e ao participarem da sua demonstração analítica, produzindo aprendizagens sobre o mundo, a vida, os comportamentos humanos e os mecanismos sociais.

Para Brecht, a aprendizagem é uma fonte de prazer e tem um papel muito importante na mobilidade social.

A aprendizagem tem diferentes funções conforme os estratos sociais. Existem estratos sociais que não conseguem imaginar nenhuma melhoria nas suas condições: Eles consideram que as suas condições são suficientemente boas para eles (...) mas há também extratos sociais “à espera da sua vez”. Aqueles que estão descontentes com as condições têm um interesse muito grande no aspeto prático da aprendizagem (...) esses são os mais espertos e interessados na aprendizagem...Por isso o prazer na aprendizagem depende de toda a espécie de coisas; mas apesar disso, existe uma aprendizagem prazerosa, aprendizagem alegre e militante. (Brecht in Willett, 1964:72).

Brecht tem uma visão otimista da mudança e do avanço da história e da

Humanidade, ele perspectiva um processo dialético em que o *novo* dará sempre lugar a um “*novo mais novo*”.

Do ponto de vista político, sabemos que transformações objetivas nunca estão garantidas enquanto não forem apoiadas por uma educação coletiva que produza uma consciência nova. Para Jameson (2000), em Brecht, a pedagogia é mais do que um mero tema ou motivo; é antes uma relação estrutural estabelecida entre a forma teatral, o conteúdo e a intenção pedagógica. Este autor sugere que o ato de contar histórias - a interpretação teatral - abre um campo de verdades mais profundas. “ As emoções e as histórias de impacto emotivo são poderosos instrumentos para criar uma nova e clara perspectiva”. (Feyerabend, 1991:96). Jameson cria um paralelo entre Aristóteles e Brecht: “ (...) Talvez então, no sentido mais amplo da palavra haja uma retórica brechtiana de ambições tão amplas quanto as de Aristóteles que busca o bem, na sua suprema forma clássica de cidade”. (Op. cit:42)

Quanto a esta retórica com funções pedagógicas de mostrar, é de assinalar como faz Jameson (Op. cit.), que a *secura*, a ironia, a acusação, o sarcasmo, o paradoxo cínico, a inversão rápida e o humor são processos literários utilizados para exteriorizar e demonstrar os assuntos propostos perante um público que pode, assim, refletir e julgar sobre diferentes pontos de vista e sobre múltiplos aspetos da situação apresentada, em vez de se perder empaticamente, num ponto de vista apresentado.

Há cenas exemplares em todos os clássicos. Os coros gregos expunham sabedoria e conselhos de ordem moral e psicológica, mas em Brecht este didatismo apresenta contornos mais prementes já que, “Fatal é sempre o fracasso em aprender” (Jameson, 2000:128) este é o caso da mãe Coragem que não aprende e se torna vítima da sua incapacidade para a aprendizagem. A verdade é que os seus erros e a sua incapacidade servem de grande lição para os espectadores que testemunham as lições dadas pelos acontecimentos da peça.

Outro exemplo do exercício pedagógico teatral de Brecht encontra-se na peça, *A Mãe de Gorki*/ Brecht, estamos perante um caso de aprendizagem positiva, neste caso é oferecida a possibilidade de analisar, separar e aprender os sentimentos, os comportamentos e até a dinâmica transformadora que resulta das aprendizagens realizadas pela personagem Pelagea Vlassova. Ela

aprende, desenvolve a sua curiosidade, e toma decisões “ aqui não são as palavras do diálogo, mas antes o significado do gesto - o *Gestus*, incluindo o próprio diálogo falado que são segmentados e executados passo a passo”. (Jameson, 2000:73).

O *Gestus pedagógico*, de Brecht, consiste precisamente em mostrar. A cena de abertura de Galileu não é sobretudo, uma imitação do conhecimento científico, com os seus modelos e complexidades mas antes, uma representação de como se procede ao transmitir e expressar o conhecimento. Ensinar é mostrar e mostrar como se mostra. (Jameson, 2000)

Brecht pretende estimular o ato de pensar, ele rejeita que os seus leitores e espectadores se identifiquem com os seus personagens e, pelo contrário, ele coloca-os como observadores. Aqui, a tarefa é aprender a pensar.



### 1.3.3 Em volta da peça didática

As peças: *O Voo dos Lindbergh*; *A Peça Didática de Baden-Baden Sobre o Acordo*; *O Que diz Sim*; *O que diz Não*; *a Exceção e a Regra*; e ainda, *Santa Joana dos Matadouros e a Mãe*, que ilustram processos de aprendizagem, foram elaboradas num espírito de trabalho coletivo, tanto na escrita dos textos como no trabalho de experimentação cénica que visava a encenação e montagem do espetáculo.

Estas peças surgem como exemplos de novas experiências dramatúrgicas e novas propostas cénicas.

O teatro Épico, pela mão de Piscator, como já referimos, demonstra, por esta altura, o seu potencial estético, social, político e cívico. Ensaia-se e teoriza-se o novo papel do espectador tal como se faz com o teatro: “Um Novo Teatro” para “um Novo Espectador”. Nesta nova relação espetáculo / público, ambos se encontram unidos num mesmo objetivo e ideal de transformar o mundo para uma nova e melhor proposta de sociedade.

O espectador era agora alguém que deveria desenvolver a sua atitude crítica e interventora em relação ao mundo e o teatro poderia contribuir para a construção dessa nova atitude, como Vera Sampaio Lemos diz:

Este conjunto de peças não procura escamotear o seu carácter formativo, antes se afirma como parte de um programa de educação estética e política cuja finalidade não é apenas a aplicação mas sobretudo a transformação do mundo. (Lemos, V. S., 2005: 8).

Estas peças de teatro não foram estreadas em teatros convencionais, aparecendo muitas vezes como experiências estéticas inovadoras, ligadas à música ou a experiências de Rádio Amador e apresentadas como novas formas de expressão dos novos meios técnicos da rádio e do cinema. Utilizam documentos e sons gravados, projeções e filmes e realizam-se em contextos de Grupos de Teatro Operário (*A Mãe e S. Joana dos Matadouros*) e ainda em festivais de música ou associações musicais.

O objetivo didático destas peças reside, além do mais, nos exercícios formais desenvolvidos no campo da dialética e do Marxismo sendo a aprendizagem do pensamento dialético e da reflexão política a sua principal finalidade

Hoje, aparecem aplicações destas peças em contextos experimentais e

formativos no âmbito dos Estudos do Teatro, em escolas e universidades e em que as experiências anteriormente de ensino e aprendizagem política realizadas, em sindicatos e associações recreativas, são transformadas no exercício da prática da representação crítica e da construção de estruturas dramáticas reflexivas visando um processamento pedagógico e estético.

Sobre a aplicação destas peças em contexto formativo, abordá-lo-emos posteriormente quando estudarmos as propostas de Ingrid Koudela.

As peças didáticas, quando estudadas no contexto geral dramático da obra de Brecht, revelam fazer parte de um plano didático/pedagógico mais vasto que atravessa a sua obra, nomeadamente o seu Teatro Épico.

O campo do conhecimento das *peças didáticas* é o da atuação política, da aprendizagem do ato de pensar e da reflexão dialética sobre a natureza e o exercício do poder.

A *Performance*, conceito muito largo que abrange muitas *Formas para Teatrais* incluindo o *Teatro do Oprimido*, agrega formas experimentais com diferentes linguagens da arte e encontra-se hoje no centro da reflexão teórica, podendo nós, no âmbito deste estudo e atendendo às investigações já realizadas, levantar a questão de que as peças didáticas de Brecht, que ensinam a reflexão sobre assuntos através da vivência dos participantes, poderem ser por um lado, a inspiração teórica e prática do *Teatro do Oprimido* de Boal e por outro, serem incluídas no género *Performance*

O *Teatro Pós Dramático* não exclui o dramático; só o retira do centro já que é a dramaturgia “dramática” que é exclusiva. Existem outras lógicas, para lá do dramático como é entendido no fim do séc. XVIII, tal como Brecht acabará por teorizar e fixar e são disso exemplos, a colagem e a montagem que ele utiliza na construção literária e que transfere para a construção cénica.

O performer representa a sua própria presença e algo mais, a sua representação tem uma mistura do entendimento e da interpretação de personagens com a sua subjetividade implicada nesse entendimento e nessa interpretação e esta introdução da pessoa do ator na representação estabelece mais conteúdo comunicacional e transforma-o num coautor, situação que é comum nas peças didáticas e no Teatro do Oprimido.

Das peças didáticas do Brecht que ensinam a reflexão sobre assuntos, através



da vivência dos participantes, pode-se partir para o *Teatro do Oprimido* em que as questões abordadas podem ser, ou fazer parte, das tragédias das vivências multiculturais que ultrapassam as possibilidades oferecidas pela tragédia-conflito - o drama, e entram pela tragédia/ transgressão. Estão neste caso conflitos que estão no limite e que se referem a questões de transformação identitária; tanto num caso, como no outro, verificamos que se estabelecem pontes entre a arte teatral e a reflexão intelectual.

Como já vimos, no seu conceito de *fábula*, Brecht indica a procura dos mecanismos sociais, sendo a função do debate e a exploração dos meandros do fazer do espetáculo com a integração dos resultados dessa procura que constitui o método. Para Brecht, o teatro mantém-se teatro, mesmo quando é instrutivo. Para ele, os conceitos contemplar, reconhecer e descobrir, apareciam ligados ao teatro e ao trabalho de investigação científica, como também já tivemos oportunidade de constatar<sup>10</sup>.

Em Eriksson (2009), as peças didáticas que Brecht escreveu entre 1929 e 1932 são consideradas formas do género *Applied Drama / theatre* uma vez que são um género dramático baseado em processos em que os participantes exploram as relações entre ação, reflexão e poética teatral.<sup>11</sup>

São assinaladas, por este autor e outros, relações óbvias entre o modelo da peça didática brechtiana e o teatro educacional britânico que emerge a partir do meio dos anos sessenta do séc. XX e que, por sua vez, acusa relações com o *Process Drama* e modelos de aplicação do *Teatro do Oprimido*.

Lawrence (1986) considera que a noção de mudança traça um paralelo entre a proposta brechtiana das peças didáticas e o *Manto dos especialistas* de Heathcote, uma vez que, em ambas as propostas, a tarefa principal é mostrar como no mundo as coisas mudam e como podem ser mudadas e que, em ambos, o seu público é constituído por participantes que se tornam num coletivo de indivíduos capazes de pensar, raciocinar e de fazer julgamentos.

No *Manto dos Especialistas*, os estudantes sabem que estão numa situação que

---

<sup>10</sup> Reconhecemos que a questão política das opções tomadas introduz a funcionalização da arte.

<sup>11</sup> A Poética teatral será a partir do séc. XIX e sobretudo no séc.XX, que se vai tornar menos normativa e mais descritiva do ponto de vista estrutural, pretendendo examinar os textos e a cena como sistemas artísticos autónomos e que veremos surgirem várias poéticas com a pretensão de estudar também as relações entre a representação teatral e o espectador, e o trabalho teatral do ator. Hoje são os pontos de vista psicológico, social e histórico nas relações possíveis entre a cena e a plateia que a poética teatral contemporânea pretende equacionar. (Pavis,1987).

aceitaram jogar e que tudo se trata de uma ficção e reconhecem o poder que têm na ficção, para decidir, dirigir e atuar.

Por sua vez o Espectador dentro da Cabeça, como é proposto por Heathcote, deve “acordar” e ficar em cada um dos jogadores (alunos) de forma que possam agir conscientemente no mundo da ação ficcional e assumam a responsabilidade pelos atos e decisões tomadas como se funcionassem no mundo real tornando-se, dessa forma, possível que o seu entendimento e o seu conhecimento se aprofundem, no uso das convenções e das regras concebidas por Hethcoate e por nós apresentadas na parte 1.4.1 – Teorias e práticas do Drama Educacional e do Teatro Educacional – corrente da educação dramática anglófona e norte da Europa.

A peça didática não propõe uma doutrina, não contém qualquer prescrição, não ensina, mas propõe, através da participação no jogo, criar uma situação de aprendizagem, ao colocar em cena modelos de ação que são experimentados questionados e reinventados cenicamente.

Para Desgranges (2006), o teatro que é proposto na teorização da peça didática, também pode ser compreendido como um teatro que pretende produzir uma arte do espectador, que é uma arte que requer aprendizagem e exercício através de experiências teatrais. Um teatro que implica metodologias e procedimentos pedagógicos que visam a iniciação do espectador à linguagem dramática e teatral e ao raciocínio crítico e que, ao mesmo tempo, promove o gosto pela arte teatral e pelos “meandros” do seu fazer artístico.

Para Brecht, a arte teatral devia despertar a atividade reflexiva e proporcionar conhecimentos resultantes da reflexão sobre o que se passa em cena, sem que a empatia despertada pelas cenas em palco pudesse obliterar o entendimento dos factos e dessa forma impedir a produção do pensamento e do juízo crítico.

Na nota sobre a *peça didática* de Baden Baden de 1930, Brecht refere:

Tal como nós, os meus amigos entendem o ensino enquanto processo, isto é, enquanto processo de adaptação às circunstâncias (...) só param com a morte e não se ofendem quando alguém os instrui. Estão de acordo em se deixarem instruir não só pelas circunstâncias mas também por homens (...) mas os meus amigos querem ter conhecimento das coisas pela via da experiência, quer dizer da experiência sensível, pela via do vivido, eles querem estar implicados, não confrontados. Por eles devemos defender o conceito de peça didática, duma arte dramática identificável como pedagógica. Defendê-lo-emos aprofundando-o. A questão não é: é preciso instruir? A questão agora é: Como é que se deve instruir e aprender.

A estrutura épica, do teatro proposto por Brecht, como já vimos, apresenta-se fragmentada e as partes têm uma autonomia formal, em forma de *cenas* com um valor *per si* e cada parte contém o *todo*, mantendo uma unidade temática própria constituindo-se como subtema do *todo* que constitui a peça, ou seja, as partes ou cenas aparecem ligadas entre si pelas ideias contidas no *todo* e que se manifestam nas unidades, *cena*.

“Ao contrário da obra dramática, uma obra épica deixa-se recortar com uma tesoura em partes capazes de conter uma vida própria” (Brecht, 1989:258).

As cenas apresentam uma autonomia e não se relacionam em termos de causalidade e consequência. Esta estrutura fragmentada apresenta uma ação dramática que pode ser interrompida e investigada através da reflexão e da experimentação de outras alternativas com o objetivo de direcionar a resolução da ação dramática em causa e evitando assim desenvolvimentos deterministas e concepções do mundo imobilistas e afirmando desta forma, a possibilidade que o homem tem de compreender e mudar o curso dos acontecimentos históricos.

No Teatro Épico, na concepção brechtiana, a encenação bem como os outros Sistemas de significação que integram a linguagem teatral, tais como a cenografia, a iluminação de cena, a sonorização, o guarda-roupa etc., assumem um papel narrativo juntamente com o texto literário dramático e contribuem para que a história (a fábula) possa ser contada de uma forma crítica.

Preside, a este género teatral, a intenção sempre presente de incluir o “*pano de fundo*” social dos acontecimentos das cenas da narrativa dramática que se constrói, afirmando-se, desta forma, a dimensão social e a dimensão histórica dos acontecimentos apresentados.

Brecht na sua obra, *Escritos sobre o Teatro* (1983), propõe que o espectador se distancie e reflita sobre o que vê, em vez de deixar que a sua consciência se anule, submersa no envolvimento emocional anestesiante que inviabiliza o raciocínio. São as ruturas e interrupções, propostas por Brecht, em forma de técnicas distanciadoras, que desvinculam o espectador do processo de identificação emocional, dando lugar a um processo de reflexão que pode e deve ser, uma reflexão crítica.

No Teatro Épico de Brecht, tal como se verifica nas peças didáticas, o indivíduo representa toda a comunidade em que ele está inserido e assim é revelado o

rasto social e histórico do humano (Desgranges,2006).

O gesto humano é surpreendido na sua dimensão social e esta é a razão por que o ator devia apresentar o personagem como se este fosse uma terceira pessoa equidistante do ator e do espectador.É a atitude demonstrativa do ator, preconizada por Brecht, que contém a possibilidade investigativa.

Brecht propõe que o ator deve adotar posturas em que mostra como o personagem é e o que ele diz, e chamar de alguma maneira a atenção do público, para as atitudes e opções do personagem. Como que, em vez de falar pelo personagem, o citasse, criando assim espaço para a “inspeção” e reflexão sobre as motivações e as consequências das ações visionadas.

Estas são também as atitudes desejáveis dos participantes na peça didática.

No início dos anos setenta do séc. XX, Reiner Steinweg desenvolve a teorização da teoria da peça didática brechtiana e considera-a como a matriz do teatro do futuro propondo uma nova compreensão das possibilidades que as peças didáticas oferecem a partir de um novo olhar investigativo sobre os escritos brechtianos.

A sua proposta centra-se na participação efetiva do espectador e caracteriza-se por ser fundamentalmente uma atividade em que os participantes seriam, ao mesmo tempo, observadores e atores que, à vez, experimentam algo pela ação física, pelo uso da vontade e através dos sentimentos e das emoções, passando à reflexão sobre o acontecimento em que se tomou parte, para de seguida ocuparem o lugar do observador da nova representação, agora executada por outro grupo de espectadores/atores. Segundo Steinweg, desta forma, dá-se lugar à aprendizagem e evidencia-se o carácter pedagógico da experiência acontecimento e “À questão sobre o que se aprende numa peça didática, ele (Brecht) responde (ia) que os aprendizes são aqueles que estão jogando e participando, não o público” (Lehman, 2003:13).

Estas peças de Brecht não propõem a divulgação ou a propaganda de doutrinas políticas ou de ensinamentos de qualquer espécie e é o próprio Brecht que, ao traduzir o conceito de peça didática para inglês, adota a forma de *Learning play* (peça para aprender) deixando crer que o seu entendimento, de peça didática, seria o de “processo de aprendizagem” no qual se pode introduzir alterações ou inovações, de forma a produzir novos entendimentos sobre os conteúdos abordados nas peças.

Para Brecht, a pedagogia do teatro, traduzia-se na especulação investigativa crítica, sobre um tema da vida social e humana, da qual deveria resultar uma aprendizagem e cujos instrumentos didáticos são métodos, técnicas, processos e convenções dramáticas e teatrais usadas numa perspetiva crítica. Um processo que possibilitasse ao indivíduo “tomar conhecimento das coisas pela via da experiência sensível” Brecht (1989, II: 344).

Brecht escreve e realiza experiências com as peças didáticas, no período de tempo que vai entre 1929 e 1932, o período precisamente em que Hitler sobe ao poder e é instaurado o regime nazi na Alemanha, e estas experiências são inicialmente pensadas e trabalhadas com crianças e jovens (*O Que Diz sim e o Que diz Não*) ou com Grupos de Teatro de Operários. A peça *O Voo de Lindberg* que é uma peça sobre o valor da ação humana que transcende heroicamente o patamar da vulgaridade e a peça *A Importância de Estar de Acordo*, foram criadas para serem produzidas sob a forma de teatro radiofónico por grupos de radioamadores por grupos corais ou grupos de teatro *Agit – prop*.

Estes são outros meios, fora do circuito comercial, de produção teatral com que Brecht visava a democratização teatral ao procurar outros espaços e outros públicos possíveis que se relacionassem de outra forma, com esta arte e para quem, de facto, o teatro fosse necessário; por quem o teatro fosse realmente encarado como espaço de fruição estética mas também como espaço de reflexão e atuação em face das questões contemporâneas.

Brecht, nesta altura, toma conhecimento e priva com escolas que propunham pedagogias de vanguarda, nomeadamente na Rússia onde o teatro tem o lugar que a educação progressista do princípio do séc. XX lhe concede. (Koudela 1991). No seu diário de trabalho (1977:217) Brecht escreve: “a experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido”. Por esta altura na Alemanha estavam recenseados catorze mil conjuntos corais com mais de quinhentos mil participantes entre os quais setenta por cento eram operários (Desgranges, 2006).

Somos levados a concluir que a proposta educacional da peça didática não se destina a espectadores, mas sim a grupos de participantes que aprendem desta forma autodidata, a partir do questionamento provocado pela ação dramática que é produzido sobre situações sociais e pelas atitudes assumidas

dramaticamente face aos factos abordados nas peças.

É de aprendizagens que seriam experimentadas a partir da experiência cénica e do debate motivado pelos conteúdos da peça teatral abordada, que se trata. Não é de um conhecimento que deve ser transmitido mas sim de uma aprendizagem que seria produzida a partir do contexto experimental e experiencial. Assim é do vivenciar e do participar em cenas dramáticas concebidas no processo de construção da encenação e da crítica aos discursos e comportamentos dos personagens bem como da observação da própria atuação e da observação da atuação dos outros que o trabalho teatral com a peça didática gera atitudes críticas e comportamentos políticos.

Para Koudela (1991), Brecht teria construído o texto da peça didática como um *Modelo de Ação* e não como uma obra acabada. A ideia de modelo de ação sugere um esquema que pode e deve ser preenchido de diversas maneiras pelos participantes tornando-se desta forma em propostas que devem ser discutidas e em que os jogadores, ao mesmo tempo que estão a estudar e a compreender a obra, estão a participar na criação teatral dessa mesma obra.

Nas peças didáticas podemos observar a exacerbação dramática dos factos narrados que encaminham para um desfecho fatal (Desgranges, 2006). Aqui a questão principal que se põe aos participantes é: Por que razão a história tem este final e não outro? Serão então, as opções e decisões tomadas no decurso da ação dramática, juntamente com as conjunturas contextuais que podem fornecer explicações.

Desta forma, as atitudes dos personagens, juntamente com as atitudes dos participantes face a situações semelhantes na vida real, são escrutinadas e são sujeitas a análise.

Estas exacerbações são artificialmente construídas – podem, portanto ser evitadas logicamente. A necessidade trágica lhes é tirada. Tal construção visa desencadear o processo de discussão e investigação no grupo. A partir da “crise” busca-se nos modelos sociais e papéis típicos, aquele erro que deu origem ao desenvolvimento fatal (Koudela, 1991:94).

Na medida em que o modelo de ação não é um texto acabado, a improvisação é o recurso mais relevante para desenvolver a peça didática, não só, na criação de outras cenas que se podem tornar fundamentais no processo de construção, mas também, para modificar o texto da peça. A improvisação, embora sendo

livre, é sempre à volta do texto da peça e vai incorporando os novos elementos conquistados com os exercícios improvisacionais e com a reflexão desenvolvida através das repetições.

Desgranges (2006) anota que a revisão da peça didática feita por Steinweg deve-se a um interesse geral, no início da década de setenta, que é suscitado por novas investigações teatrais que procuram novas relações com o público. Ao aderir a esta nova demanda investigativa, Steinweg encontra nestas peças brechtianas conteúdos que muito têm contribuído para a prática teatral recente e servido de estímulo a propostas de teatro coletivo, ao mesmo tempo que imprimiu novos desenvolvimentos à compreensão das relações entre teatro e pedagogia.

### Um Método de Trabalho com Modelos de Ação a partir das Peças Didáticas

Como vimos, as peças didáticas de Brecht são objetos literários que contêm qualidades pedagógicas e são especialmente destinados a amadores<sup>12</sup>, em parte devido ao trabalho de Steinweg, mas também à pesquisa marxista desenvolvida na R.D.A. - República Democrática da Alemanha, sobre o mesmo tema.<sup>13</sup> Desta investigação saíram conclusões que vieram colocar a peça didática na ribalta educacional enquanto pedagogia dialética que assim se constitui como educação política e um contributo para a educação estética teatral e uma confirmação de que a prática do jogo pode promover a aquisição do conhecimento.

Brecht explicita no fragmento “A Grande e a Pequena Pedagogia” (in Koudela, 1992) que o seu projeto pedagógico, ao qual ele chama, *Pequena Pedagogia* – inicialmente, deve ser desenvolvido com amadores e só depois, num contexto de um estado social verdadeiramente socialista, poderá ser

---

<sup>12</sup>É interessante notar que é também nesta época que A. Boal cria e publica as suas obras seminais do *Sistema do Teatro do Oprimido: Técnicas Latino – Americanas de Teatro Popular, Duzentos Exercícios e Jogos para Atores e não Atores com vontade de dizer alguma coisa através do Teatro* e *Teatro do Oprimido* (1974).

<sup>13</sup>Nas décadas de setenta e oitenta do séc. xx, as peças didáticas foram objeto de discussões metateóricas sobre as possibilidades pedagógicas da sua estrutura dramática, juntamente com a análise dos escritos teóricos que Brecht deixou sobre as mesmas.

desenvolvida a *Grande Pedagogia*. A fase da *Pequena Pedagogia* representa a democratização do teatro e incluía as peças didáticas onde os papéis devem ser construídos pelos participantes.

De acordo com Steinweg (1992) e contra todos os mal entendidos existentes sobre as peças didáticas, a peça didática e a sua teoria contêm a proposta revolucionária de Brecht.

Brecht não pretende transmitir uma ideia ou uma ideologia, mas sim, promover um comportamento político e mudanças de condutas nas relações inter-humanas através de ensaios e experimentações de comportamentos, gestos e atitudes. “Autoconhecimento, exercício artístico coletivo, participação ativa, são conceitos que podem ser encontrados já em 1930, na teoria da peça didática” (Koudela,1992:33). Para esta autora, Brecht com a peça didática cria um método de observação e análise da realidade social através de uma concepção de ensino-aprendizagem social em forma de projeto de investigação - ação que prevê a formação.

Steinweg, na sua obra *A Peça Didática – Um Modelo de Teatro Socialista. A teoria de Brecht sobre a Peça Didática* de 1972, (cit in Koudela 1992), concebe a regra básica da peça didática que subdivide em quatro aspetos fundamentais: A peça didática é para Brecht sinónimo de exercício coletivo; visa o autoconhecimento; auto significa um Eu coletivo e não um Eu individualizado; o público não é passivo mas atuante.

Na prática, com a peça didática, o ator representa para os outros e para a sua própria aprendizagem e a encenação resulta de decisões e de uma direção coletiva obtida através da discussão que relaciona as experiências da prática social dos intervenientes com os processos que ocorrem na *fábula* da peça.

No modelo metodológico apresentado por Steinweg (1992), é indicado que o texto da peça didática não deverá ser abordado no início do processo do jogo e que as primeiras oficinas deverão ser preenchidas com jogos de expressão corporal, jogos sensoriais e jogos de dinâmica de grupo.

Por sua vez, Koudela (1992), ao descrever um procedimento de jogo com a *peça didática* considera que os grupos não devem ter mais de doze elementos de forma a evitar dificuldades de dinâmica de grupo. A prática da peça didática deverá tornar conscientes as atitudes pessoais, as consequências sociais de tais atitudes e a elaboração das questões subjetivas aí implícitas. Esta autora



subdivide o procedimento com a peça didática em três fases:

1ª Percepção de situações, atitudes e gestos.

2º Transposição para cenas do quotidiano e reflexão.

3ª Estranhamento e transformação.

Nesta proposta, o texto serve de estímulo para discutir, abertamente em grupo, aspetos da vida de cada um e os problemas assim apresentados são transformados em propostas de jogo e temas improvisacionais.

Retomando Steinweg (1992), podemos verificar que este autor estabelece uma sucessão de procedimentos na exploração do *Modelo de Ação* contido nas peças didáticas que é considerado, por nós, uma metodologia de trabalho que não se apresenta como um receituário de confeção teatral mas, pelo contrário, se reveste dos moldes investigativos necessários à descoberta artística e à descoberta de conhecimentos novos que podem ser formulados no decurso do processo.

Propõe este autor que, no início, o texto deve ser abordado de uma forma “estranhada”. Por exemplo, como se fosse dito por um bêbado ou com uma intenção fictícia e exterior ao texto. O que se pretende é brincar com o texto e não procurar o conteúdo certo ou a interpretação correta. Na fase seguinte o coordenador sugere que os participantes escolham uma das personagens (figuras) e imaginem uma forma de fazer a cena, que deve ser improvisada, mas já com alguns conceitos estabelecidos e sem que a improvisação seja planificada.

O objetivo desta segunda fase é constatar como as formulações individuais dos conceitos se combinam e se modificam a partir da interação.

Os participantes são divididos em atores e observadores que podem trocar de lugar e assumir à vez, o lugar de ator ou espectador e os participantes/observadores têm uma função decisiva, eles descrevem, após cada improvisação, o que viram e as associações/lembranças que ocorreram em relação às situações sociais.

O importante é que o observador possa permitir-se livres associações... e que elas não sejam colocadas de lado como inadequadas ou não pertencentes ao contexto. Aquele que acaba de comentar será atuante na próxima cena. Na prática com a peça didática, não há divisão de trabalho rígida. Todos jogam, dirigem e fazem comentários. (Steinweg, 1992:54)

Koudela (1992) anota equivalências entre os grupos de terapia cujo foco é a pessoa enquanto indivíduo com a sua história pessoal, as suas relações e a sua biografia, e a peça didática onde são abordadas as experiências individuais e a subjetividade dos indivíduos participantes, mas em que o modelo de ação veiculado pelo texto obriga, a um relacionamento e a uma reflexão sobre as determinantes sociais dos comportamentos subjetivos. “Trata-se do reconhecimento de situações sociais típicas, dos quais fazem parte, e sobre a possibilidade de transformá-las (...)” (Steinweg, Op. cit:55).

Para delimitar o campo de jogo, este autor sugere a fixação de alguns papéis e que se deixe só em aberto o papel que no momento oferece maior interesse para os participantes.<sup>14</sup>

O importante é que os papéis fixados sejam experimentados algumas vezes seguidas pelas mesmas pessoas e que o papel, que permanece em aberto, seja apresentado de cada vez por um ator diferente. Os atores que interpretam este papel devem decidir e escrever rapidamente o que querem representar. Quem é? Onde se passa a cena? Quais são as circunstâncias exteriores? Quais são os objetivos do personagem? E do ator/ jogador? Que comportamentos ou relacionamentos ele quer experimentar? Ou testar?

Neste processo é útil estabelecer verbalmente características básicas da atitude e da situação social que queremos perceber e descobrir como podem ser modificadas. O texto deve ser mantido inalterado, mas pode ser acrescentado por pensamentos explícitos da figura representada na situação que se improvisa. Por vezes, é também útil encenar situações que foram relacionadas com o texto modelar, incorporando-se, assim, no jogo “a complexidade social para a qual o modelo do texto aponta de forma abstrata.” (Op. cit:59).

Nesta proposta de trabalho, o estranhamento só é possível com uma observação e um entendimento prévio rigoroso, porque só aquilo que é nítido pode ser estranhado e é na memória corporal que podemos radicar o estranhamento quando trabalhamos teatralmente com a peça didática

É como se o próprio corpo, tronco e membros, guardasse o sentido social de gestos, tons e posturas corporais (...) É a consciência que, incentivada pelos processos de sentimento intensivo na elaboração e repetição de gestos, trabalha

---

<sup>14</sup>Encontra-se aqui um procedimento semelhante ao que ocorre no *Teatro Debate* de A. Boal.

de fora para dentro e supera a contradição entre atitude exterior e interior. O gesto compreendido torna-se símbolo apresentativo (Op. cit:61).

Assim, a reação e a invenção espontânea de gestos e atitudes não é suficiente na medida em que o motivo da pesquisa é o modelo de comportamento a atitude e a Historicização dos factos. As cenas são primeiro criadas, segundo formas de criação coletiva e depois são repetidas várias vezes, tornando-se o apuramento da representação, um meio de conhecimento e transformação.

Steinweg (Op. cit.) sugere a utilização de variedades de *Jogos de estátuas*, de *Retratos parados*, de *Atitudes congeladas* e a imitação de atitudes e cenas<sup>15</sup>. Durante a fase da reflexão e depois da cena terminada, todos, atores e imitadores, os que permaneceram na plateia como observadores, relatam as associações que fizeram quando da realização das *Estátuas* e dos *Quadros parados*. As perguntas que se colocam são: O que chamou a nossa atenção ficou esclarecido? O que é que interessa, precisamente, neste momento?

Temas retirados das cenas podem ser trabalhados em separado, criando-se quadros parados e estátuas que recortam cenas do quotidiano possíveis de serem vivenciadas, mas “não alegorias ou construções simbólicas, que apenas reproduzem o que já acreditamos ter compreendido” (Op. cit:63).

Tal como no Sistema anglófono ou no *Teatro do Oprimido* que utilizam a técnica de trabalho com estátuas, este processo tem a vantagem de simplificar a complexidade do conteúdo da cena em estudo ao focar uma pequena unidade onde, assim, podem ser apreciadas e ajuizadas as reações, as ações, as atitudes e os comportamentos, bem como as decisões de ordem cénica necessárias à explicitação estética.

A prática da peça didática é uma prática democrática, apesar da existência de um coordenador de jogo que não tem o direito de decisão, mas que propõe a sequência processual e vela pelo respeito das regras enunciadas. O coordenador, que deve manter-se em segundo plano “em nome do interesse da descoberta do grupo” (Op. cit:69) deve observar o encaminhamento do jogo e introduzir impulsos. Na peça didática todos são encenadores.

Steinweg aponta os pontos críticos em que o coordenador do jogo deve intervir.

- Nos casos em que os participantes expressem valorações estéticas ou

---

<sup>15</sup> Tal como no D.I.E, no Process Drama e no Teatro do Oprimido.

assinalem aspetos que faltam, o coordenador deve reforçar a ideia de que os observadores devem falar sobre o que viram e devem produzir associações.

- Quando se instala entre os participantes a ideia da “interpretação correta do texto”, o coordenador deve tornar claro que todas as interpretações são significativas para o processo do jogo mas que é na parte do trabalho, em que o grupo exercita o “estranhamento” e a “transformação”, que é estabelecida a forma mais adequada de interpretação.
- A interpretação, exceto nos momentos de planificação em pequeno grupo, é alcançada através do jogo não das “conversas” que possam surgir.
- No fim de todas as etapas do processo, deve proceder-se a um momento de reflexão/avaliação, pretendendo-se anotar as transformações das relações entre os participantes ocorridas durante a oficina, mas sem que se caia no falar psicologizante sobre os medos e os sentimentos dos elementos do grupo. É a comunicação das percepções que nos interessa para o avanço do jogo.
- Visa-se a transformação no quotidiano, no que diz respeito a uma consciência modificada em relação a certos aspetos, da própria pessoa ou de relações; sobretudo “em relação à percepção, reflexão e capacidade de ação em relação à dominação e exercício da dominação (por nós praticado) pois estes aspetos são tematizados praticamente em cada cena das peças didáticas” (Op. cit:73).

O objetivo desta abordagem metodológica à peça didática brechtiana é conseguir que os participantes vivenciem e investiguem as contradições sociais a partir de si próprios e promovam ações políticas transformadoras.

Brecht, ao considerar que o pensamento é influenciado pelas atitudes corporais, constrói a sua teoria da peça didática sobre a perspetiva de que, causa e efeito nessa relação entre pensamento e sua expressão física, podem ser invertidos. Para Koudela, a razão principal para a introdução do texto da peça didática na *Pedagogia do Jogo Teatral* é a possibilidade de desenvolvimento da consciência humana, de uma forma, que os jogadores

aprendam a atuar com consciência política, ou seja “ uma atuação que remeta a relações humanas e sociais” (Koudela,1991:159).



## 1.4 Teorias e métodos da educação dramática

### Fundamentos Psicopedagógicos da Educação Dramática

Sempre sustentei que o drama infantil é uma arte inconsciente e por isso ela mantém-se como tal até cerca dos treze anos. Quando a puberdade irrompe propriamente. Eu penso que todos nós em todas as artes tendemos a tornarmos-nos muito mais conscientes (...) O teatro, como os adultos o entendem em todos os seus aspetos é uma forma de arte consciente e por isso nós devemos progredir para isso. (Way, B. 1967:87)

Ao escrever este ponto, uso a proposição *atividade dramática*, como forma de aludir à atividade lúdica dramática, ou seja, a atividade que tem as características em geral identificadas nos processos de jogo, tal como Piaget e outros identificaram e se desenvolve, num âmbito em que o seu contexto cultural e expressivo é dramático e teatral.

Talvez então, como início devamos distinguir os conceitos: dramático e teatral, utilizando para isso as distinções criadas por P. Pavis no seu *Dicionário do Teatro* (1987). Para este autor, o dramático é um princípio da construção do texto dramático e da representação teatral e diz respeito à tensão entre as cenas ou episódios, que conduzirá a um desfecho, enquanto o teatro, à partida, é o lugar onde o jogo teatral se desenrola e é assistido, por uma audiência que participa de uma forma passiva, assistindo ao seu desenrolar; esta audiência conhece não só as regras como os códigos utilizados nestes jogos específicos.

A teatralidade é para este autor, o que no texto dramático, na representação - dramatização, é especificamente teatral, ou cénico, englobando tudo aquilo que não é exprimido através da palavra falada e que está fora do diálogo.

É interessante, seguindo este ponto de vista, procurar o que há de comum entre a teatralização e certos tipos de jogos, ao fazê-lo poderemos anotar que a imitação das ações humanas é o fundamento aristotélico da definição mais comum de teatro que juntamente com o prazer da vertigem, característica das atividades lúdicas no jogo do teatro, este não é alcançado através da manipulação real dos corpos dos espectadores mas sim, através de identificações com as simulações das situações em tensão, vividas corporalmente pelos atores no palco.

É através do processo de identificação, que é a matriz de todas as

aprendizagens e comum aos processos dramáticos, bem como do efeito de catarse, produzido no público que assiste, que se produz um deslizar para zonas mais obscuras e fantasmáticas da realidade subjetiva e que, à maneira dialética brechtiana, se é conduzido, para zonas do desconhecido, existentes no já conhecido. Isto acontecerá se forem produzidos “efeitos” que levem o espectador a distanciar-se, após a identificação produzida e a refletir sobre o que acabou de se passar no palco.

## Teorias do Jogo

Pavis (1987) propõe uma teoria semiótica do jogo que em nada contraria, as teorias existentes da psicologia ou da antropologia.

Na teoria semiótica do jogo, este é considerado como modelização e como criação de signos da realidade.

O ator guiado pelo encenador e pela sua leitura do texto a representar (jogar) ou do cenário a construir dispõe de um programa de jogo que ele elabora em função de uma receção futura do público: Que deslocções são possíveis e pertinentes? Será preciso contradizer através da mímica o enunciado de um texto? Como situar a interação com os outros atores? Tratar-se-à de simular a existência do personagem ou de dispor dela como de uma convenção? O jogo elabora-se ao longo de secções repetidas, depois na escolha de uma encenação que resolva problemas técnicos. (...) (e) estabelecer o *status* ficcional da representação, a apresentação ao público daquilo de que ele está à espera e aquilo que o irá surpreender. Pavis (1987:215).

A natureza dramática e teatral, tal como foram apresentadas, e as funções educacionais determinam a sua natureza duplamente dramática e educacional, razão porque entender o âmbito da educação dramática, como constituído por aspetos de linguagens artísticas e processos e meios de aprendizagem e apropriação de conhecimentos, é por agora, a nossa tarefa.

Assim, discutirei como o sentido estético, as formas artísticas dramáticas e teatrais e a produção de conhecimento aparecem entretecidas quando se abordam aspetos constituintes da educação dramática, apesar de termos que reconhecer que o teatro foi usado nas escolas sem que se tivesse em consideração o desenvolvimento e maturidade psicológica infantil e que ainda hoje, é possível assistir a representações teatrais, em escolas, em que os alunos atuam como se fossem pequenos adultos ensaiados, por adultos, que



lhes dão indicações “rigorosas” sobre como “atuar” ou então produzindo “qualquer coisa gestual” legitimada pelo valor que se entende ter, a expressão e a criação livres. Nestes casos, o objetivo pode ser agradar aos adultos e por ventura às outras crianças, todos eles colocados no lugar (e no papel) de público ou então, que as crianças permaneçam assim, “entretidas” em atividades expressivas ditas criativas.

Esta situação de disfunção educacional perdura, pese embora que, desde o início do séc. XX e desde então, muitos autores tivessem provado que existem diferenças fundamentais entre as diferentes etapas de desenvolvimento do ser humano enquanto Sistema vivo e que, atividades espontâneas ou sujeitas a regras com finalidades recreativas, praticadas na infância, presidem a todos os processos do conhecimento e do desenvolvimento do ser humano.

Sendo assim, é então agora o tempo de examinar, neste estudo, os fundamentos do conhecimento e os fundamentos do desenvolvimento humano, devendo ser possível concluir depois, que os meios expressivos da linguagem dramática permitem um maior aproveitamento de todo o potencial contido na atividade lúdica que é entendida aqui, no universo dramático educacional, como atividade (jogo) dramática.

As vantagens são múltiplas, entre elas destaca-se a aquisição de conhecimentos de si, do outro e do mundo, através da prática dramática e teatral, entendida esta prática como uma atividade cultural e partilha de uma forma de comunicação artística tão antiga quanto o processo de humanização, e profundamente enraizada no desenvolvimento das civilizações.

Por outro lado, compreender as formas e géneros do teatro contemporâneo leva-nos a concluir que a linguagem teatral é uma fonte de recursos de comunicação sobre a realidade e a nossa contemporaneidade. São as metáforas do ato criativo artístico que nos fornece meios para a compreensão a um nível mais profundo, da vida do mundo e da pluralidade individual, ao mesmo tempo que nos transmite inspiração para o nosso agenciamento humano.

Bolton (1986) considera que a metáfora dramática acontece quando o conteúdo do *Faz de Conta* encontra o espaço real do jogo (o aqui e agora).

A criação da metáfora teatral, que é em si um processo artístico, é o resultado da confluência de diferentes meios narrativos com possibilidades metafóricas

próprios. No espaço do jogo, os jogadores estão “autorizados” a criar todas as espécies de sentidos através dos objetos e da sua manipulação (das luzes, do escuro, do som, do fazer “espaços” no espaço) e assim ambos, conteúdo e forma produzem significações, fazendo emergir criando uma narrativa.

A imitação, nos seres humanos e nos animais, manifesta-se através de dramatizações de seres e atividades de adultos. O jogo do brincar é um treino para uma vida futura e muitas teorias existentes perspetivam o jogo como instintivo e inerente aos comportamentos de todos, considerando - se a infância como o período da vida que fornece através das atividades lúdicas treino para a vida a “sério” da idade adulta.

É então e desta forma, que a criança suplementa a sua hereditariedade que apresenta em potência possibilidades que serão, a nível individual e através da experiência vivencial das atividades lúdicas, mais ou menos, plenamente desenvolvidas.

Segundo Piaget (1972), à medida que os instintos dos seres humanos se desenvolvem, desenvolve-se ao mesmo tempo, a inteligência e o carácter moral. Assim as atividades lúdicas parecem ser a melhor e mais natural forma de exercitar os instintos, uma vez que é através da imitação e da experimentação repetida que a criança, muito pequena, adquire capacidades adaptadas à satisfação das suas necessidades, Piaget classifica o prazer da criança no jogo de “*instinto lúdico*” e considera que este é a base e a razão de ser de todas as atividades lúdicas, inclusive as dramáticas.

Courtney (1974:32) exemplifica:

A criança pratica (age ludicamente) o andar, apesar dos tropeções e das quedas, não porque ela pode andar, mas porque ela não pode. Desta forma jogar é um método de aprendizagem, mas os instintos maiores do jogo não aparecem todos ao mesmo tempo nem permanecem estáticos. Pelo contrário, desenvolvem-se à medida que o organismo se desenvolve.

De acordo com este autor, jogar é um instinto e um impulso para a ação que constitui por si prática para a vida. Referindo Dewey ele diz: “A raiz primeira de toda a atividade educacional são as atitudes instintivas e impulsivas da criança.” (in Op. cit:42). Piaget (1972) considera que existe um método específico de funcionar inato no ser humano que consiste na adaptação ao meio através de modificações no próprio organismo e esta adaptação consiste em dois mecanismos: A *Assimilação* e a *Acomodação*.

O ser humano herda estruturas cognitivas que são sequências de ações – esquemas, ou seja: o bebê assimila novas experiências e através do jogo acomoda essas experiências adaptando a experiência adquirida ao esquema preexistente, melhorando-o e tornando-o mais complexo.

Para este autor, este é o procedimento da inteligência para o qual o jogo propicia a assimilação, nas atividades do jogo propriamente dito e a acomodação das novas aprendizagens nas atividades de repetição e nas atividades miméticas. Assim este autor (Op. cit.) conclui que o jogo é uma atividade inata, cuja função é assimilar experiências, e imitação e jogo são um contínuo de experimentação ativa e, neste processo, a imitação inicial fornece ao bebê símbolos elementares que significam objetos ausentes. Isto acontece à medida que a criança se torna capaz de realizar imitações internas assim como externas, e se vai tornando capaz de evocar, em pensamento, imitações de algo que aconteceu no passado. São imagens internas, inscritas na memória, que replicam a realidade. Damásio (2003) considera estas imagens internas como criações básicas da mente:

As imagens que temos na nossa mente, portanto, resultam de interações entre cada um de nós e os objetos que rodeiam os nossos organismos, interações, essas que são mapeadas em padrões neurais e construídas de acordo com as capacidades do organismo (...) Os objetos são reais (...) E, evidentemente, as imagens também são reais. Contudo, as imagens de que temos experiência são construções provocadas por um objeto e não imagens em espelho desse objeto. (Damásio, 2003: 224,225):

Na opinião de Piaget (1972), até à idade de quatro anos aproximadamente, o bebê está a meio caminho entre o simbolismo do jogo e a compreensão da inteligência. Ele cria as suas próprias explicações para as coisas e imagina-as vivas e produtos da criação dos adultos. Talvez esta seja também a percepção que a criança tenha de si próprio.

No estágio seguinte de desenvolvimento, a criança torna-se mais objetiva e as coisas apresentam uma relativa autonomia e ela reage a poderes mágicos. Esta é uma etapa de transição entre esquemas pré-conceptuais e operações conceptuais.

É através do jogo que, na ótica de Piaget (1972), as crianças assimilam objetos, funções e acontecimentos, obtendo assim um reservatório de imagens correspondentes e é através da mente imaginativa que estes são acomodados.

De facto, a imitação baseia-se no armazenamento de imagens contidas na mente do sujeito e podem ser de vária natureza. Claramente para este autor, o jogo tem funções muito precisas: a assimilação de novas situações e o controlo e a aquisição de sentimentos de poder e segurança através da repetição de atividades que suscitam prazer.

Piaget (Op. cit.) classifica o jogo em três tipos: (1) Jogos práticos, cuja qualidade é controlarem mecanismos, (2) Jogos simbólicos que são a fonte das atividades dramáticas e (3) Jogos de regras, que são todos os jogos cuja evolução obedece a um guião de regras e ao respeito de normas; enquanto os jogos práticos começam no primeiro mês de vida, são essencialmente sensório – motores e visam a aquisição de competências e os jogos simbólicos implicam a representação (re - apresentação) de um objeto ausente tendo como fonte os objetos presentes na mente. Estes jogos implicam o *Faz – de - Conta* e o *Como Se* e aparecem entre os sete e os onze meses de idade sendo natural que os diferentes tipos de jogos apareçam combinados de variadíssimas maneiras.

Em todos estes tipos de jogos a criança apercebe uma ação ou processo e depois imita vários dos seus elementos; ela brinca (joga) com algo e através do jogo e da imitação, a criança descreve e acomoda mais significados construindo assim conceitos mais complexos sobre esse algo e enriquecendo conceitos já existentes, ou mesmo criando outros novos.

Courtney (1974:269), referindo o processo geral da comunicação diz:

A descrição realizada pela criança é feita através de uma atuação. Uma mistura de ações, de mímica e palavras se for um adolescente (a descrever) e puramente em palavras se for um adulto, porque a imaginação dramática tornou-se internalizada.

Na idade adulta a imaginação dramática pode ser facilmente traduzida em palavras porque a aprendizagem da linguagem depende do processo do jogo e ambos estão intimamente relacionados com a formação do pensamento

## Imaginação

Winnicott (1971) chama ao espaço existente entre a criança e o outro, o “espaço do jogo” (Play área) e considera que as crianças “alucinam” objetos e fenómenos da realidade e usam-nos de acordo com modelos existentes na sua

mente (realidade interior).

Este autor diz-nos que “(...) a criança projeta uma amostra de sonho potencial e vive com essa amostra num enquadramento escolhido de fragmentos recolhidos da realidade externa” (Op. cit.: 51).

Este é o processo da imaginação infantil e é o processo interno de controlo da realidade e da criação de significações e conceitos e é através desta relação entre mundo interno e externo, que a criança cresce e adquire experiência e conhecimento.

Imaginar é pensar em coisas na sua ausência e a linguagem é uma forma de nos referirmos a elas de maneira que outros entendam. Embora as coisas referidas não estejam presentes, as imagens interiorizadas evocam coisas ausentes e movem-se da memória para a imaginação reconstruindo pensamentos, formas e detalhes.

A imaginação é a fonte da linguagem e de outros materiais simbólicos e é através do jogo imaginativo que as crianças adquirem mais linguagem e desenvolvem a capacidade de pensar, conceptualizando as experiências vividas através dos órgãos dos sentidos e das percepções.

É a faculdade de imaginar que nos permite antecipar soluções, prever desenvolvimentos e produzir combinatórias conceptuais. “Coisas” podem, através de processos simbólicos de alegorização, metaforização e utilização da parte para significar o todo, - processo metonímico, etc., expandir a nossa compreensão. Courtney (1974) diz-nos que a personificação imaginativa é a chave da aprendizagem social, e que a formulação dos conceitos assenta sobre experiências que são assimiladas pelas emoções que provocam e que, de acordo com Damásio (2003), produzem sentimentos.

Os sentimentos produzem imagens através de um trabalho neurológico complexo, e é ainda, por procedimentos neurológicos, geneticamente codificados, que através de operações racionais se produzam conceitos, ideias e mais imagens que vão permitir compreender e exprimir as visões que temos de nós próprios, dos outros e do mundo.

Assim, a criança organiza diferentes sequências de imagens e cria significados relacionando-os de diferentes formas, dando-se lugar à criação de novos conceitos e à organização e ampliação das estruturas do pensamento.

## Learning By Doing

A ideia básica de que a atividade dramática pode ser um método de aprendizagem tem a sua origem em Caldwell Cook que, ao construir a sua teoria educacional, assenta em premissas de Rousseau.

Este autor coloca o ato educacional centrado na criança e nos jovens em vez de o centrar no professor e nos livros, como o fez a educação tradicional. Caldwell Cook pretendia que se substituísse a aprendizagem livresca e que o desenvolvimento da criança fosse baseado na experiência e no processo, valorizando-se a curiosidade e as inclinações infantis.

Ele compreende que a comunicação oral se desenvolve através de atividades dramáticas e mais tarde, Peter Slade (1954), no seu livro “Drama infantil”, reforça esta visão afirmando que a atividade dramática pode ser usada como método de ensino de várias matérias e por isso, ser em si, uma atividade educativa com um lugar legítimo nos currículos escolares, acrescentando que o “Drama” traz ainda outra vantagem, na medida em que fornece descompressão emocional e oferece oportunidades para desenvolver controlo emocional e assim promover a autodisciplina interior.

Para Courtney (1974), a matriz filosófica da educação dramática radica na forma como a vida humana se processa assente em métodos empíricos de pensamento, e na noção de que é a atividade, o centro da vida e o centro da dramatização.

Os processos mentais estão enraizados na experiência sensorial, em estruturas processuais da mente e em conteúdos da memória que conduzem à experiência imaginativa, mas ambas memória e imaginação são produto desses processos neurológicos complicados que processam sensações, emoções e sentimentos que são, por sua vez, fruto de esforços homeostáticos do indivíduo e que vão dar origem ao aparecimento do pensamento abstrato.

A imaginação dramática, que assenta nas experiências motoras e nas observações produzidas por mentes suficientemente desenvolvidas para processarem os conteúdos externos, é fruto das interações que suscitam as observações e que permanecem como pano de fundo de todas as aprendizagens já que é desta forma que primeiramente a criança se relaciona com o fora de si.

O jogo do *Faz-de-Conta* que assenta na ação e na imaginação, ou dito de outra forma, nas imagens interiorizadas, pode ensinar a examinar e a testar hipóteses e a pensar e a descobrir *verdades*. Ao formularem o *Como Se (As If)* as crianças, os jovens e os “jogadores dramáticos” fornecem conteúdo ao jogo e conduzem-no para contextos que podem ser explorados em termos de aprendizagens sobre o mundo e o conhecimento.

## A arte dramática e teatral e a formação do conhecimento

Freud propõe a teoria de que a criatividade se baseia sobre a experiência da infância e que a criatividade imaginativa, como o devaneio, é uma continuação e substituição do jogo infantil. Ele diz-nos, ainda, que a arte e o jogo relacionam o inconsciente com a realidade. Por sua vez, Courtney (1974) esclarece que a identificação processada no jogo facilita o desenvolvimento das ideias.

Para este autor, jogo, representação e pensamento estão inter-relacionados e são mecanismos de experimentação da realidade através dos quais o indivíduo controla ansiedades e apreende o seu meio como objeto passível de ser conhecido. Para Courtney (Op.Cit.) a estrutura social de uma comunidade, a sua expressão dramática e as suas crenças estão entretecidas e as origens do *drama* estão intimamente ligadas com as crenças, com a religião e com a magia, sendo os ritos mágicos todos eles constituintes das atividades dramáticas.

A formalização de práticas dramáticas religiosas deu origem aos templos e as danças, cuja função era a adoração dos deuses, eram representações ritmadas e estilizadas que narravam acontecimentos, por exemplo, da vida do deus Dionísio, acabando por evoluir para o drama litúrgico e mais tarde para a forma da tragédia tal como hoje se conhece.

Enquanto isso, e em outras circunstâncias, celebrações e cortejos de personagens mascaradas seminuas e embriagadas, cantando desbragadamente, realizavam representações jocosas que iriam dar origem às comédias. Nestas, muitos dos seus temas são inspirados nos costumes e assuntos políticos da época.

Para Aristóteles (2003), os dois géneros, que resultam da lenta evolução do ritual e da celebração religiosa têm objetivos diferentes. A comédia pretende imitar as

ações humanas suscetíveis de, através da crítica, serem reconhecidas como não recomendáveis, enquanto nas tragédias imitam-se as ações causadoras de sofrimento e pretende-se mostrar e levar a reconhecer as razões ocultas que causam esse sofrimento.

São então os rituais que, à medida que se formalizam, estabelecem a diferença e a distância entre os celebrantes (atores) e a audiência. Por essa altura estamos no início da prática do objeto cultural que é o teatro, o qual tem a sua origem em rituais de fertilidade e rituais sazonais com as suas lutas entre o Inverno e a Primavera e com as narrativas dramatizadas das vidas dos heróis e dos deuses. Courtney (Op. cit:182), na esteira de Fenichel e Kenzel afirma: “O ator e o público precisam um do outro e ambos sentem que fazem aquilo, juntos. Todos estão comprometidos com sublimações de grupo que são residuais de rituais e preceitos religiosos e o público reconhece o tema e estabelece uma relação”.

De acordo com este autor, o cómico ajuda a lidar com o estranho e com o aterrador mas não da mesma forma da tragédia. O cómico pressupõe controlo sobre as emoções, através do riso, combinando prazer e consciencialização de comportamentos, sendo o grotesco definido como um alívio rápido e surpreendente da ansiedade através da gargalhada.

A tragédia coloca outras questões. Para Pavis (1987), a tragédia é uma peça que representa uma ação humana funesta que muitas vezes acaba com a morte. “A história trágica imita as ações humanas colocadas sobre o signo dos sofrimentos das personagens e da piedade até ao momento do reconhecimento dos personagens entre si ou do reconhecimento da fonte do mal” (Op. cit:422). Aristóteles atribui uma função útil à tragédia, uma função homeostática. O efeito da catarse deve ajudar o espectador a controlar melhor as suas paixões e a alcançar serenidade e sabedoria pessoal, numa vida social equilibrada.

Estes dois géneros teatrais, juntamente com a farsa, podem aparecer combinados mas são eles que servem de base a todas as construções que o uso da linguagem dramática permite, tanto na utilização teatral como em outras formas artísticas que lidam com a matriz dramática e falamos, neste caso, de cinema, de vídeo, e de outras combinatórias.

A atividade dramática ou a dramatização, como queiramos chamar-lhe, é definitivamente ação e isto implica noções de *tempo* e *espaço*. De acordo com



Aristóteles, uma ação deve ter um início, um desenvolvimento e um fim, e o processo da atividade dramática, como já vimos, consiste na utilização de diferentes meios e diferentes imagens internalizadas para a criação de códigos de significação.

O *Como Se* permite explorar a construção de personagens e ficcionar situações. Stanislavsky diz no seu livro *A Preparação do ator* que é através da exploração das ações físicas, das manifestações emocionais e das reações provocadas que a ação dramática evolui; por sua vez a consciência, como Damásio (2010) nos demonstra, é constituída por imagens que resultam da interação do sujeito com os objetos que o rodeiam, da sua retenção na memória e da organização e reorganização de conteúdos mentais. Damásio reforça esta visão ao afirmar:

Todos os mais variados métodos e escolas de representação teatral utilizam diariamente esta memória emocional para o seu trabalho. Nalguns casos deixam que a memória os conduza abertamente à emoção. Noutros casos deixam que a memória infiltre a sua atuação de forma subtil, levando-os indiretamente a atuar de uma certa maneira (...) (2003:74)

O processo de qualquer atividade dramática implica um sentido de forma bem como o conhecimento das convenções e normas da linguagem em que se formaliza. Estas são as condições que irão permitir a experiência da situação ficcionada, sabendo nós que esta só é possível, se convocar o que está armazenado na memória - imagens, perceções, emoções e sentimentos – e se forem constituídas redes de relação de sentidos. É através das formas concebidas que os conteúdos emocionais, os sentimentos e os conteúdos conceptuais podem ser apreendidos e discutidos.

Talvez seja então agora oportuno tentar diferenciar os conceitos emoção e sentimento, servindo-me para isso, de conclusões a que A. Damásio (2003; 2010) tem chegado nos seus estudos.

Emoção, tal como é descrita na neurobiologia, está alinhada juntamente com as várias reações que suscita no corpo, enquanto os sentimentos estão alinhados com a mente, e os organismos vivos estão dotados de uma capacidade de reagir emocionalmente a diferentes objetos e acontecimentos. A reação, ou seja a emoção, é seguida por um sentimento e isto quer dizer que o processo do sentimento não só pressupõe as imagens do corpo que dão à emoção o seu conteúdo distinto mas ainda pressupõe o pensamento - a representação mental,

que acompanha a percepção do corpo bem como a percepção de outros pensamentos ligados tematicamente ao tipo de emoção em causa. Assim, é possível concluir que os sentimentos são percepções interativas. “(...) Estou convencido de que os processos mentais se alicerçam nos mapeamentos do corpo que o cérebro constrói, as coleções de padrões neurais que retratam as respostas aos estímulos que causam emoções e sentimentos” (Damásio, 2003:27).

Na representação teatral é através de uma construção previamente caracterizada que são assumidos através do corpo e da voz, os *Gestus* de outras pessoas ou personagens, entendidas estas como ilusões de pessoas humanas. (Pavis, 1987). Esta tarefa é complexa e o seu sucesso depende do poder de resposta do próprio corpo do “jogador”, são as habilidades treináveis para a abstração, a generalização, a percepção/ observação e a utilização dos recursos da imaginação que permitem apreender sentimentos e emoções que estão para lá da experiência vivida do jogador permitindo a assunção de comportamentos assentes em emoções<sup>16</sup> e sentimentos capazes de serem descritos como de um outro diferente do jogador.

Segundo Damásio (2003:44),

As emoções desenrolam-se no teatro do corpo. Os sentimentos desenrolam-se no teatro da mente (...) Os sentimentos, pelo contrário são necessariamente invisíveis para o público, tal como é o caso com todas as outras imagens mentais escondidas de quem quer que seja exceto do seu devido proprietário (...)

De todas as formas é o grau de complexidade da situação ficcionada e a complexidade da personagem que permitem à criança e ao jovem comprometido no jogo do *Como Se* ou do *Faz – de – Conta* da atividade dramática, na fase da atividade de reflexão, em que raciocina entre pares sobre atividade e os seus “e-feitos” estabelece mais relações concetuais e adquirir mais emoções e sentimentos sobre os acontecimentos do jogo.

É neste processo que o edifício do conhecimento se reestrutura, acomodando as novas aquisições realizadas através do jogo e que, ao mesmo tempo, estamos perante uma ótima estratégia para o exercício de valores culturais e

---

<sup>16</sup> As emoções são constituídas por várias reações neurológicas que interferem com os músculos, o esqueleto e as secreções produzindo posturas, movimentos e expressões. (Damásio Op. cit).

morais. Damásio (2003:71):

Com efeito, uma das finalidades principais da nossa educação é interpor uma etapa de avaliação não automática entre os objetos que podem causar emoções e as respostas emocionais. Essa modulação é uma tentativa de acomodar as nossas respostas emocionais aos ditames da cultura.

Voltemo-nos um pouco mais para dentro do universo da educação dramática e observemos uma técnica chamada “*Jogo de papéis*”. Este jogo implica tanto o processo da identificação como o processo da imitação. Através deste jogo, que tem várias regras, os jogadores esclarecem os seus sentimentos e emoções sobre algum ou alguns assuntos, colocam-se no ponto de vista de outros e enriquecem o seu léxico emocional e sentimental.

Ao pretender compreender de uma forma racional as motivações alheias colocamo-nos em posição de compreender melhor as nossas razões, emoções, motivações e valores colocados em jogo, no jogo desenvolvido.

Ao mesmo tempo que, no âmbito do jogo de papéis, é possível transcender as nossas subjetividades e procurar soluções para problemas e conflitos, participamos numa experiência partilhada que envolve aprendizagens – *assimilações* no tempo do jogo, e *acomodação* de conhecimentos no tempo da reflexão racional partilhada.

A expressão de emoções de forma controlada e a projeção de sentimentos fortes, através do desempenho de papéis, aumenta a extensão das possibilidades expressivas e, gradualmente, aumenta o controlo pessoal sobre as mesmas.

Como já tivemos oportunidade de referir, o jogo, enquanto herança genética, contém uma dinâmica que conduz da prática à abstração e, de acordo com Damásio (2003; 2010), poderíamos acrescentar, do corpo à mente. Segundo Piaget (1972), qualquer estrutura cognitiva implica o jogo com as suas componentes: assimilação de experiências, imitação e repetição para a acomodação dessas experiências que assim melhora e aumenta o campo cognitivo.

Em síntese: são as imagens internas dos objetos externos juntamente com a “maquinaria neural” que tornam possível recordar os objetos e as “situações emocionalmente competentes” que desencadeiam e convocam a presença dos sentimentos e emoções, que tornam possível a consciência subjetivada e em

consequência a aprendizagem e o conhecimento.

Na definição psicanalista de Winnicott (1971), as imagens internalizadas são significantes em contextos em que as obras de arte o são também, porque as imagens aparecem associadas a sentimentos e emoções num processo de construção da identidade,

Outra forma de explicar a construção da identidade encontra-se em Damásio (2010). Para este autor, a construção de uma mente consciente é um processo muito complexo que resulta de acrescentos e eliminações de mecanismos cerebrais ao longo de milhões de anos de evolução biológica e que tem diversos componentes. Segundo ele, a consciência resulta da criação de um eu no interior de uma mente desperta e a “essência do eu é vista como um focar da mente sobre o organismo material que habita (...) (e) o eu é o seu elemento distintivo” (Op. cit:227,228).

Damásio caracteriza três fases na criação do eu: formação do *Proto-eu*; *Eu nuclear* e por último, *Eu autobiográfico*. É na fase do *Eu nuclear* que ele situa a formação da subjetividade e caracteriza esta fase como resultante de modificações do *Proto-eu* a partir de interações entre o organismo e o objeto. Imagens do objeto são modificadas e criam padrões coerentes. Desta forma, “A relação entre organismo e objeto é descrita numa sequência narrativa de imagens, algumas das quais são sentimentos.” (Op. cit:229) e é com o passar do tempo e com as interações com o meio, que são elaboradas estruturas de conhecimento.

Construções cada vez mais complexas para obter e acumular conhecimento adicional sobre organismos individuais e o seu ambiente. O conhecimento foi depositado em memórias alojadas no interior do cérebro, mantidas em regiões de convergência - divergências e em memórias registadas do exterior, nos instrumentos da cultura.

A consciência na mais pura aceção do termo emergiu depois de esse conhecimento ser categorizado, simbolizado de várias formas (entre as quais a que conhecemos como linguagem recorrente) e manipulado pela imaginação e pela razão. (Op. cit.: 230).

Para este autor, o *Eu* de cada mente é o representante máximo dos mecanismos individuais de regulação homeostática, “a sentinela e curador do valor biológico” e até certo ponto, a imensa complexidade cognitiva que caracteriza as atuais mentes conscientes dos seres humanos é motivada e orquestrada pelo eu e o processo da consciência torna-se mais complexo com a

formação das funções da memória, raciocínio e linguagem e graças a estas, outras possibilidades funcionais foram surgindo como o planejamento e a deliberação. É a partir destas últimas funções que é possível planejar e analisar o futuro possível e ou retardar ou inibir reações “(...) Foi esta orientação da consciência que nos trouxe uma gestão mais precisa da homeostase básica e, em última análise, o início da homeostase sociocultural” (Op. cit: 330).

O crescimento do ser humano, ou antes, a passagem da infância à adultez não é só uma questão de tendência inata mas também resultado de uma complexa interação com o meio.

Crescer, no entendimento de Winnicott (1971), significa substituir o lugar dos pais numa fantasia inconsciente e isto é um ato iminentemente agressivo. Nas suas palavras: “No total da fantasia presente no crescimento, na puberdade e na adolescência existe a morte de alguém” (1971:145).

Ao considerarmos o desenvolvimento emocional do indivíduo teremos que considerar necessariamente o papel das escolas e outras formas de agrupamento, e que, a puberdade implica crescimento físico e aquisição de força real. Só com mais experiência e a passagem do tempo pode o jovem aceitar a responsabilidade por tudo o que acontece no mundo da sua fantasia pessoal bem como as consequências do exercício daquilo que é novo: a força física e a atividade sexual e ao mesmo tempo de um sentimento de culpa sobre a sexualidade criado pela sua fantasia. Este é um ponto de vista da psicanálise.

Cognições e representações significativas para o sujeito e para outros num contexto cultural e social são possíveis graças à comunicação através de representações de várias ordens.

Na visão de Winnicott (1971) a maturidade dos indivíduos é adquirida à custa de uma identificação com grupos sociais, com a sociedade em geral e com o mundo e é constituída sobre milhares de milhões de padrões de identidade sobrepostos e, embora Piaget e outros tenham demonstrado que os genes são inatos, a realização do seu potencial depende de um meio suficientemente propício, já que a integração do indivíduo numa cultura e num contexto social, é o processo dinâmico do crescimento. Para Damásio

A reflexão consciente e o planejamento de ações introduzem novas possibilidades na orientação da vida (...) Armados com a reflexão consciente, os organismos cujo esquema evolutivo se centrava em torno da regulação vital e da tendência

para o equilíbrio homeostático, inventaram formas de consolo para quem estava em sofrimento, recompensas para quem ajudava os sofredores, penas para quem provocava danos, normas de comportamento com o objetivo de prevenir o mal e de promover o bem (...) O problema de como tornar toda esta sabedoria compreensível, transmissível, convincente (...) foi enfrentado e uma solução encontrada. Contar histórias foi a solução e a narração de histórias é algo que o cérebro faz de forma natural e implícita. Essa criação implícita cria o nosso eu e não deve surpreender que esteja tão disseminada por todo o tecido das sociedades e das culturas humanas (2010:359):

Sabemos que padrões de valor são constituídos e partilhados em termos de maturação, e pertença social e cultural. Winnicott (1971) defende uma definição de cultura que, para a compreensão da origem da arte nos parece muito pertinente: o campo cultural será o território que intermedeia entre a “realidade psíquica interna” e a “realidade externa” percebidos em comum, por mais do que uma pessoa. Este autor assume ainda que, ao longo da vida, a tarefa da aceitação da realidade nunca se completa. Nenhum ser humano é completamente livre do constrangimento da relação entre as realidades interior e exterior e o alívio desta tensão é concedido através deste espaço intermediário que está intimamente ligado com o espaço do jogo da infância. Nas palavras de Winnicott:

Através deste espaço intermediário (space between) a criança inicia a relação com o mundo através da ilusão que é a base da imitação da experiência (...) esta área intermediária de experiência: O espaço entre o íntimo (do sujeito) e o mundo, continua a existir ao longo da vida na intensa experiência que pertence à arte, à religião, à vida imaginativa e também ao trabalho científico criativo. (1971:140):

Levando em conta Winnicott eu gostaria de considerar que o valor da arte está precisamente no equilíbrio e na dinâmica que se estabelece entre o mundo íntimo e o mundo exterior na experiência estética e, ao mesmo tempo, considerar que as experiências estéticas são meios de conhecimento que permitem encontrar formas de resolver dificuldades de relação do sujeito com o mundo exterior e com o seu mundo interior. No caso deste estudo, ao qual interessa a arte que é o teatro, podemos dizer que as crianças, os jovens e os adultos encontram o “eco” dos seus mundos interiores nas imagens criadas por eles e pelos outros.

A arte pode ter tido o seu início como dispositivo homeostático para o artista e o destinatário, e como meio de comunicação (...) A arte torna-se um meio privilegiado para a troca de informações factuais e emocionais que pareciam

importantes para os indivíduos e para a sociedade, como demonstram os primeiros poemas épicos, peças teatrais e esculturas (...) Não menos importante, a arte tornou-se uma forma de explorar a nossa mente e a mente dos outros, uma forma de ensaiar aspetos específicos da vida e um modo de exercitar juízos morais e ações morais (...) (Damásio, 2010:362)

Podemos conceber a ideia do projeto de teatro nas escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário como forma de, através de técnicas e procedimentos estéticos específicos, proporcionar experiências em grupo e criar algo que é artístico que manipula linguagens específicas artísticas e que, em última instância, é esse espaço de relação entre o mundo íntimo e o exterior. Porque “De facto precisamos de aceitar o facto de que pessoas psiquicamente saudáveis dependem na sua saúde e na sua realização pessoal da lealdade devida a uma área delimitada da sociedade.” (Winnicott, 1971:141).

Para Damásio (2010), a arte permanece ao longo da evolução humana porque contribui para a sobrevivência, promove a consolidação de grupos sociais e a organização social.

(...) Apoiou a comunicação; compensou os desequilíbrios emocionais causados pelo medo, pela raiva, pelo desejo e pela mágoa; e provavelmente abriu as portas ao longo processo de estabelecimento de memórias externas da vida cultural (...) É uma das mais espantosas oferendas da consciência aos seres humanos. (2010:363).

Infelizmente é senso comum que as artes são fonte de entretenimento e que nada de relevante possa ser aprendido no seu campo. Ross diz-nos “Loucura é, sempre, se não sempre, então, muitas vezes, crescimento frustrado, desleixado ou distorcido” (1982:118).

Na esteira de D. Best (1992) e de acordo com Damásio (2003) e (2010), qualquer atividade artística é cognitiva e racional e como tal envolve aprendizagem e compreensão.

As atividades dramáticas e teatrais entendidas na sua vertente educacional têm como funções:

- (1) Ligar a realidade psíquica interior ao mundo exterior tal como este é percebido por alguém e outros em comum.
- (2) Desenvolver o conhecimento do mundo e do eu e desenvolver a imaginação e a autoconsciência.
- (3) Aprender competências expressivas dramáticas.

São os níveis metafóricos da arte que permitem que, em contexto de atividade

dramática, se aprofundem os sentimentos, as emoções, a condição humana partilhada, a natureza das relações sociais e as raízes culturais comuns.

De acordo com D. Best (1992) podemos observar que uma característica fundamental do julgamento artístico é a expressão individual que é puramente subjetiva. Justificar julgamentos e considerações acerca de obras de arte ou trabalhos artísticos leva-nos a encontrar argumentos que não se referem a misteriosos e subjetivos estados mentais mas sim a características objetivas desse trabalho artístico.

Existe uma relação lógica entre as emoções e o objeto que nos provoca essa emoção e isto significa que há qualidades emocionais comuns ao objeto e a nós e entre as nossas emoções e a nossa compreensão e conhecimento do objeto. Se assim não fosse, não seria possível que o objeto provocasse qualquer emoção, contudo existe a possibilidade da ausência das palavras necessárias para exprimir a compreensão de algo, ou mesmo a ausência das palavras justas que expressem a nossa necessidade de lidar com situações, emoções e percepções. “A reflexão consciente e o planeamento de ações introduzem novas possibilidades na orientação da vida, sobrepondo-se à homeostase automatizada (...) A reflexão consciente chega mesmo a intervir e a regular a homeostase automatizada (...)” (Damásio, 2010:359).

É através do uso da racionalidade expressa em palavras que se ousa novas perspetivas, novas visões e avaliações e assim se promove um aprofundamento das emoções e dos sentimentos que desta forma poderão, por ventura, mudar ou pelo menos alargar o registo do seu entendimento.

A habilidade para usar e compreender processos interpretativos envolve necessariamente imagens e símbolos, operações, e recursos vários das linguagens artísticas convocadas.

O processo criativo no campo da dramaticidade e da teatralidade mobiliza sentimentos e emoções e o uso das várias faculdades da racionalidade e por sua vez fazer avançar a realização dramática implica a compreensão de vários desenvolvimentos e pressupõe a mobilização de conhecimentos já adquiridos.

É importante não perder de vista a natureza artística das atividades de expressão dramática em contexto educativo nem perder de vista o potencial educativo existente na sua formalização como arte. A tradição teatral, as novas formas e correntes teatrais e o significado da arte estão enraizados nas ações



humanas e nas práticas culturais. Para D. Best (1992), na arte existem as componentes “feelings” que poderemos traduzir neste caso por emoções, sentimentos e percepções, e a racionalidade, e estes dois universos alimentam-se mutuamente e são inseparáveis na criação da obra artística. Aprender a apreciar arte e o teatro enquanto tal, e aprender os meios para nos exprimirmos através da concretização de produtos artísticos que implicam o uso do corpo, das linguagens artísticas aprendidas, da ação dramática, da construção de personagens, dos mitos e dos símbolos, pode ser entendido como processo de crescimento e de aprendizagem, na medida em que possibilidades são desenvolvidas e controladas através da prática e da apreciação, ao mesmo tempo que se ganham os benefícios da socialização porque se troca e partilha conhecimentos e informações e experiências

Os alunos em contexto de projeto de teatro ou projeto dramático praticam e aprendem acerca de uma arte que é o teatro, arte esta que resulta de uma teia interdisciplinar de todas as artes possíveis e do reportório do mundo da vida trazido pelos alunos. V. Heyfron diz-nos:

“Trabalhos de arte não são objetos esotéricos publicamente inacessíveis. Acordo intersubjetivo acerca do que está “lá”. Num trabalho artístico, é possível porque a articulação de perspetivas distintivas pressupõe uma iniciação a uma tradição artística” (1980:92).

Como temos vindo a argumentar, consideramos a atividade dramática e o teatro como meios de aprendizagem através de processos de jogo, mas a observação dessas atividades é também suscetível de promover aprendizagens, sem perder a condição artística dessas atividades dramáticas e teatrais, Reid (1980:14), assegura-nos:

Quando eu apreendo um trabalho de arte que tem valor: olhar uma pintura, ver uma peça de teatro, ler um poema, escutar música, apreciar dança e faço isto com toda a minha atenção, de uma forma em que separo e descrimino sentimentos e emoções com vivacidade, eu compreendo que existe algo que é imediato e com uma significação intrínseca e importante nessa obra (...) O que eu digo é que ninguém pode saber o que é que o significado da arte significa sem a experiência desse significado, o conhecimento intuitivo dele, sem ter a real experiência da arte.

Nesta perspetiva, experienciar é conhecer intuitivamente e este experienciar e conhecimento envolve emoções, sentimentos, percepções e todas estas formas

de relação com a realidade estão presentes em todos os acontecimentos da vida. O conhecimento intuitivo é o primeiro processo de conhecimento humano quando atribui valores a coisas antes da formalização e aquisição de conceitos. Reid (Op. Cit) considera que a existência de sentimentos, acerca de coisas num determinado momento, é uma condição necessária para conhecê-las como valores. As coisas são percebidas pelo sujeito na medida em que lhe reconhece algum valor. Se o sujeito está nas primeiras etapas do seu desenvolvimento não pode formular conceitos sem que estes estejam associados a sentimentos, emoções ou percepções como Piaget e outros demonstraram. A vida emocional e a formulação de conceitos radicam na capacidade inata para a atividade, que é a reação e a disposição para a relação com o mundo; e na criação de imagens interiores também ela inata, como já ficou esclarecido.

M. Ross diz-nos:

O processo artístico para o “fazedor” significa a constatação de um impulso expressivo – uma disposição – numa forma simbólica de um material. Moldar progressivamente um “Media” numa forma final que parece mais ou menos representar o sentir que o inspirou (...) A configuração precisa da imagem eventual que não pode ser prevista já que emerge de um processo de interação íntima entre o que é conhecido e manifesto (a matéria física) e o que é desconhecido e potencial (o impulso) (...) A imagem só pode ser reconhecida no momento da sua aquisição, já que o processo de formalizar (criar a forma) consiste numa série de aproximações até que a resolução do problema expressivo seja alcançado e a perturbação que invariavelmente agita a conquista expressiva se aclame. (1980:98)

E V. Heyfron (1980), parafraseando Wittengnstein esclarece-nos que o conceito de arte pode ser visto como sendo uma rede complexa de encadeamentos de conceitos, atitudes, competências, capacidades e práticas cuja descrição requeria uma vida inteira. Certamente que através da arte aprendem-se circuitos de funções entre ações no nosso mundo interior e entre ele e o meio. Apoiando-nos em D. Best que considera:

Não faz sentido supor que o significado é dado pelo imaginário: é antes o inverso, o mundo do imaginário é dado pelo meio social no qual ele (significado) pode ser formulado. O assunto central é que os conceitos e portanto o “sentido” com o qual nos ocupamos “sentido artístico” não poderiam existir antes nem independentemente dos meios públicos da linguagem e das artes. (1992:111)

Reconhecemos que, no processo de uma improvisação, em contexto de atividade dramática, que pode ser e muitas vezes é, um momento muito intenso de formalização expressiva, não devem existir imagens no início do processo,

para representar ou realizar. Os jogadores, atores, têm o impulso e é no processo progressivo da improvisação, que os meios dramáticos que neste caso são a voz, o espaço, os objetos e as relações com os outros em contexto da improvisação, que é criando e que são produzidas e alcançadas as imagens e significações do “como fazer”, no prazer (lúdico) da descoberta, prazer muito próximo do prazer vivido nos jogos da infância. Desta forma, símbolos e metáforas irão imergir através da improvisação e na utilização dos recursos expressivos disponibilizados.

Sabe-se que o ser humano absorve normas que exprimem os modos de viver de uma sociedade e que as linguagens são Sistemas de conceitos, significados e práticas culturais que exprimem *visões do mundo*, preceitos vivenciais e formas artísticas e tudo isto é aquilo a que chamamos cultura.

As tentativas para exprimir o que nos propomos, cria oportunidades para mais ideias, mais sentimentos e mais emoções. Progredir, neste caso, é possível se forem encontradas soluções para a questão que é dar forma aos impulsos no trabalho artístico e isto só é possível através de aprendizagens prévias, de códigos, de convenções, de métodos e de técnicas de linguagens artísticas e da reflexão racional acerca de todos os procedimentos metodológicos que estão implícitos nas tarefas que a criação artística em questão implica, bem como os sentimentos e conceitos mobilizados durante essa atividade.

M. Ross (1982) assinala que é através da assimilação de novas perceções e de novas emoções que o ser humano cresce emocionalmente e acrescenta que conhecer algo é, também sentir algo sobre aquilo que se conhece.

Na opinião deste autor (Op. cit.) e de Damásio (2003; 2010), os nossos sentimentos contam para a nossa capacidade de nos comprometermos ativamente com o mundo, e é através de operações muito complexas de identificação que é descoberto o sentido emocional das nossas experiências como seres sociais num contexto social herdado e partilhado.



### **1.4.1 Teorias e práticas do Drama Educacional e do Teatro Educacional - correntes da educação dramática anglófona e do norte da Europa**

Em finais dos anos quarenta, Brian Way inicia uma longa colaboração com Peter Slade e ambos tornam-se conselheiros oficiais para o uso de *Drama Informal* em contextos educativos formais.

Em 1953 cria o Theatre Center que dura até aos anos setenta e cuja principal marca foi a participação das crianças nos espetáculos que esta unidade de criação teatral apresentava.

Nas suas produções, o número de crianças que podiam assistir era limitado para que todos pudessem participar criativamente na ação da peça e ao mesmo tempo introduziu o uso da cena em círculo limitando o tamanho da área do público para que a relação público cena - fosse o mais eficaz possível.

Way, no seu livro publicado em 1967, *Development through Drama*, apresenta uma coleção de ideias e de exercícios que se destinam a estimular o potencial humano das competências para a vida e para o seu exercício. A sua pedagogia parece fundar-se mais na compreensão intuitiva das relações humanas e processos de grupo, do que em princípios científicos e, se isto é uma força, porque o trabalho que assenta na intuição confere flexibilidade, por outro lado é também uma fraqueza, porque podem ser descurados aspetos que à luz de uma análise mais cuidadosa, em função de finalidades e intenções, poderiam ser considerados.

O primeiro objetivo de Way é proporcionar às crianças e aos jovens, durante o seu crescimento, confiança nas suas próprias habilidades mobilizando para isso vários meios dramáticos e a proposta de caracterização de personagens é talvez a proposta mais significativa. Ser outra pessoa, ou si mesmo mas noutras circunstâncias, evidencia a preocupação de Way com a individualidade. O individualismo de Way é progressista no sentido liberal do termo, uma vez que a simpatia, a compreensão e a compaixão são valores presentes nos objetivos das suas propostas.

Para este praticante do *Drama informal*, o teatro é uma forma de arte relacionada com considerações que visam as qualidades estéticas, a forma

artística, comunicação, e o Drama, segundo a sua concepção, relaciona-se com a vida aqui e agora e é uma atividade que todos podem fazer. O seu objetivo é o desenvolvimento do potencial expressivo que, não sendo interpretação nem representação, pretende desenvolver a personalidade.

Na visão de Way, a prática do *Drama* explora os recursos pessoais e estabelece a confiança e o autocontrole do indivíduo, assim os seus exercícios foram desenhados para desenvolver as competências de concentração, fantasia, memória sensorial e controle corporal com a finalidade de trabalhar sobre as inibições e a consciência pessoal. Numa fase mais avançada de aprofundamento, este autor pretende que os exercícios forneçam experiência sobre como as ações e as pessoas se influenciam mutuamente e possam servir para descortinar os motivos do comportamento humano, é nesta fase avançada que se continua a exercitar as competências da concentração pessoal, da confiança e se dá uma maior atenção às outras pessoas. Por fim, no terceiro estágio de aprofundamento que ele descreve como *Drama Social*, propõe-se através do *Playmaking* lidar com desafios vindos do meio exterior.

B. Way, com as suas inovações e abordagens originais ao teatro e com as suas experiências de participação dos públicos, vai influenciar vários criadores canadianos, australianos e americanos e, ao mesmo tempo que, durante os anos sessenta as atividades artísticas em geral, são muito valorizadas, assiste-se a uma preocupação e interesse muito acentuado, resultante de posturas progressistas adotadas no Pós – Segunda Guerra Mundial com a educação e o ensino que tornam a divulgação do Drama Informal absolutamente notável.

## Drama Educacional ou DIE

Partilhando os pontos de vista de Slade e Way, Dorothy Heathcote reconhece que a identificação com os outros é uma competência humana e, em vez dos pontos de partida stanislavskiano de ambos, será o entendimento do teatro como produtor de significados que a irá interessar.

Para esta autora, a representação dramática resulta diretamente da nossa habilidade para representar papéis e depende da capacidade que os seres humanos têm de se identificarem com os outros e reviver e pré - viver situações consideradas importantes. Ela define *Drama Educacional* como um conjunto de

atividades que envolvem pessoas na representação de situações nas quais as atitudes, não os personagens, são o foco do jogo aqui e agora e são descobertas no momento do jogo. Ela considera o *Role Play* como a técnica principal para focar experiências de vida e estas deveriam ser o principal objetivo de toda a educação. (Heathcote,1987).

O Drama Educacional não é “*atuação*” em contexto teatral, mas antes, *o agir em ato de descoberta* e de compromisso com a atuação dramática e de forma que se torne possível a descoberta das implicações da situação dramática e das ações dos participantes em personagem. Em resumo: *aprender a ser pessoa* resulta da atividade de *experimentar ser* diversas pessoas em diversas situações e em diversos contextos, escolhendo diferentes atitudes e assumindo diferentes comportamentos.

Em 1971, Heathcote (Op. cit:43) define *Drama Educacional* como “(...) sendo tudo o que envolve pessoas que assumem papéis em situações em que atitudes e não personagens são a principal ocupação vivida no momento presente” querendo com isso dizer que essas atitudes deveriam ser descobertas no processo do drama e não resultando de memorizações pré-existentes e que, segundo convenções acordadas entre os participantes traduzidas no acordo estabelecido da suspensão do desacreditar, os participantes disponibilizem todas as experiências passadas, no momento presente, tornando todas as conjeturas imaginativas possíveis de serem implicadas na criação de acontecimentos prováveis da vida, permitindo descobertas aos participantes, tanto aos que jogam como aos que assistem.

A noção de *Espectador-de-si-próprio* de Heathcote (Heathcote e Bolton,1995), parece muito próxima da noção de *Espect-ator* de Boal (1974), significando, ambos os conceitos, a reflexão sobre as ações, desenvolvida pelos participantes de um processo dramático, a partir de um contexto ficcionado e acordado.

O *Espectador-de-si-próprio* ativa a capacidade crítica-reflexiva e conduz a clarificação conseguida para a ação futura. A exploração desta capacidade reflexiva e consequente alteração do decurso da ação dramática é considerado um procedimento distanciador que terá que ser, enquanto convenção, conhecido e acordado com os participantes.

## Princípios do Drama Educacional

- É necessário criar a vontade de *Suspender o Desacreditar* uma vez que a crença numa situação, é a condição para a possibilidade de a experimentar.
- É necessário o *acordo em pertencer*, já que o sentido de pertença é a base que fornece o comprometimento e o envolvimento necessário para o acontecimento dramático verdadeiro.
- É necessário o estabelecimento de relações entre o microcosmos da representação no contexto macro da realidade no qual os intervenientes vivem e funcionam. Heathcote tenta seleccionar “fatias” da vida que possam ser exploradas pelos participantes em contexto ficcional dramático sem que se perca a relação com a realidade social vivida.

Ao longo dos anos, Heathcote vai construindo uma gramática de convenções e métodos do *Drama Educacional* que pretendem aceder e implementar o pensamento reflexivo e a consciência crítica e que desafiam “as verdades”. Para isso, ela aponta processos e técnicas.

Para O’Toole (1992), O’Neill (1995) e Eriksson (2009), o processo dramático pressupõe sempre a negociação de um mundo dramático que é determinado pela distância estética que os participantes decidem existir entre a sua própria realidade e o mundo do jogo, distância essa que funciona como segurança e proteção e que, ao mesmo tempo, define o grau de implicação intelectual e emocional dos participantes no compromisso a estabelecer com o processo dramático.

Para Zametou-Papacosta (2002) as estratégias do *Drama Educacional* supõem uma filosofia de ensino que implica: 1) a partilha de poder na sala de aula e no processo encetado; 2) o respeito; 3) a verdade; 4) a autenticidade; 5) o diálogo; 6) a delegação do poder; 7) a gestão sensata.

## Process Drama

*Process Drama*, como metodologia de ensino, desenvolveu-se principalmente a partir dos trabalhos de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton.



O'Neill (1995) descreve o *Process Drama* como forma de exploração dramática de um problema, uma situação, um tema, ou uma série de ideias relacionadas através de improvisações em contextos ficcionados. Alunos e professores trabalham juntos para explorar problemas, questões e temas tais como, traição, verdade, justiça social e outras questões éticas e morais, não implicando a realização de um produto dramático finalizado e apresentado a um público exterior e os intervenientes são eles próprios atores e espectadores deste mesmo produto dramático.

No *Process Drama* o importante é trabalhar dramaticamente a partir de um problema e observá-lo através de diferentes perspetivas.

Podemos considerar que é por altura dos anos setenta do séc. XX que a identidade da pedagogia dramática de língua inglesa se consolida, uma vez que questões como a projeção e articulação vocal, ou a falta de expressividade de alguns alunos, colocaram, até essa altura, as aulas de *Drama* no âmbito das aulas de “*Speech lessons*”; contudo, nas palavras de Bolton (1998), as teorias educacionais de B. Way, nos anos sessenta, ao insistirem em estratégias dramáticas para o desenvolvimento da criança em termos da sua expressão espontânea e ao colocarem o professor como observador e como acompanhante deste processo tinham descentrado as aulas de *Drama* das questões artísticas da expressão oral e corporal em favor da “expressão livre”

Teatro e guiões são agora palavras feias e aqui começa a longa cadeia de atividades dramáticas que representam o drama centrado nas crianças: assaltos a bancos, jogos de cowboys e índios e outros jogos propostos, com tema induzido pelo professor e suporte musical e algumas indicações dadas pelos professores previamente negociadas com as crianças, mas mesmo estas atividades tornam-se rapidamente clichés que se repetem sem alterações significativas. (Op. cit :9)

O *Drama* propõe-se trabalhar no plano do concreto e assim, assistiu-se à passagem sucessiva de diferentes fases, primeiro, a fase da ênfase no texto dramático, depois, a fase da ênfase nas questões vocais e na mímica e por fim, uma preocupação maior com a criança e com o movimento criativo, mas nunca na natureza e conteúdo do que se estava a criar, ou seja, no objeto da atividade dramática.

Às perguntas sobre o que é o *Drama*? Quando é que é *Drama*? Qual é a natureza e a função do *Drama*? Qual é a finalidade do *Drama*? Bolton (Op. cit.)

responde que é algo composto por elementos que são comuns ao jogo infantil e ao teatro mas conduzido pelo objetivo de ajudar as crianças a aprenderem acerca dos seus sentimentos, atitudes e preconceitos que são demasiado implícitos e precisam de ser consciencializados. Para este autor são as questões judiciosas colocadas pelos professores e o processo desse questionamento que criam o enquadramento para um tema desafiante. É desta forma que a aprendizagem pode ser consciencializada no momento em que é verbalizado o que emerge da experiência sensória – motora da ação dramática.

Para Eriksson (2009), existe uma atenção e uma consciência do trabalho de Brecht, sobretudo do potencial oferecido pelas teorias do Teatro Épico, tal como Brecht as coloca, no âmbito da educação dramática em Inglaterra e nos países nórdicos. Em reforço desta convicção, encontram-se publicados por John Hodgson um conjunto de artigos em 1972, sob o nome de *Os Usos do Drama*, onde são apresentadas fontes que fornecem sustentação para o entendimento da representação teatral como força social e educacional e onde se identificam dois artigos dedicados à obra de Brecht.

Outros autores não só assinalam essa influência, como estruturam o seu discurso científico baseando-se em conceitos e teorias brechtianas. O'Neill (1995:80) diz-nos: "As crianças não devem ser solicitadas a atuar no sentido em que os atores atuam, mas sim, no sentido em que assumem atitudes em função de perspetivas e isto, ela (Heathcote), considera próximo das qualidades demonstrativas e interativas que se espera dos atores brechtianos".

Por sua vez, Morgan e Saxton (1987:136) assinalam "A Distanciação é a estratégia que faz com que os estudantes encontrem significado em situações que pela sua proximidade, podem inibir a exploração (...) quando o tema, com o qual a situação dramática está a lidar é difícil e sensível". Esta proteção psicológica que é necessária, é possível de duas formas, através da temporalidade e através da relação emocional estabelecida com o foco principal do assunto que se explora.

Para Howell e Heap (2001), a proteção alcança-se através da clara consciência e reconhecimento de que se faz parte de uma ficção. Dessa forma, os acontecimentos são distanciados e por isso mesmo menos ameaçadores e as atitudes, sendo de personagens e não nossas, são analisadas de forma mais objetiva e racional.

Muitas vezes esta distância emocional é considerada como procedimento didático (Bolton,1984) e Eriksson constata:

O Acreditar em, o Como Se, Fazer de Conta, Imaginar e a Relação Ficção/ Não Ficção e o Não Real / Real e frases como: Construir o Acreditar, A Grande Mentira, ou Sustentar a Suspensão da Descrença, tornam-se parte de uma imagem geral que indica a existência de uma relação muito próxima entre proteção e distanciação. Na literatura do Drama Educacional. (2009:37).

## Processos, Técnicas, Convenções e Métodos do Drama Educacional e do Process Drama

*Isolar* é uma das propostas metodológicas de Heathcote (1976) que consiste em isolar os elementos de uma situação e os elementos do seu contexto, de forma a promover a reflexão e a compreensão. Com este objetivo destaca-se (isola-se) um aspeto do seu contexto geral, para melhor o podermos observar e dessa forma podermos examinar, congeminar e experimentar dramaticamente a situação em causa e desta forma aceder a uma compreensão mais complexa e multifacetada do evento trazido para a experimentação em contexto improvisacional.

*Distorção* é uma técnica, proposta por Heathcote (Op. cit.), que pretende concentrar o interesse no fenómeno que é descrito de forma a, por um lado, torná-lo mais interessante e por outro tornar visíveis os factos e os detalhes relacionados que, de outra forma, passariam despercebidos, quer por excessiva aproximação, quer por naturalização. Este conceito tem claramente uma função distanciadora por promover uma observação distanciada e desapaixonada. “Nós consideramos a condição humana e isolamos um factor para que possamos olhar de uma nova forma e para isso precisamos de distorcer. Nós retiramos algo da sua forma normal de modo a tornarmo-nos mais conscientes da sua realidade”. (Heathcote,1976:8).

Um problema deve ser visto em ação e a situação deve ser deslocada da visão convencional.

*Analogia* é um processo cognitivo de transferência de informação ou significado, mas que, para Heathcote, é também um processo retórico onde um problema

real é revelado através de uma situação paralela.

A estratégia utilizada consiste em isolar a situação do seu contexto imediato e tentar através de uma experiência dramática análoga iluminar e clarificar os significados implícitos

O trabalho com situações *análogas* permite uma distância da situação presente que, por causa da sua atualidade, pode ter aspetos que se apresentem velados e que seria interessante poder explorar com os alunos. Este método utiliza as técnicas de distorcer, isolar e focar e é também um processo que utiliza mecanismos distanciadores.

*Focar*, diz respeito ao processo de examinar o tema para encontrar uma questão ou aspeto de interesse e escolher um indutor que suscite a atenção sobre um foco, restringindo o campo de análise. Este indutor pode ser uma imagem existente ou produzida através de um *Quadro Parado*, Foto, *Estatuas*, *Voz dentro da Cabeça*, etc. que represente aspetos significativos e interessantes relativamente ao tema escolhido. São situações que envolvem pequenos grupos de pessoas que partilham algo como sentimentos, vivências, conhecimentos, etc. Deste modo, é possível concentrar a atenção em aspetos concretos e procurar respostas quanto à formalização dramática e às necessidades de aprofundamento sobre os assuntos que concernam ao trabalho dramático em curso.

*Reflexão* é uma prática real nas propostas de Heathcote e acontece no decurso da experiência prática dramática, através de paragens que envolvem retroações e revisão das concetualizações e dos processos encontrados no jogo.

*Descrição* é uma representação das significações usadas na vida real. A descrição dramática, que é também um *retrato* (*Depiction*), é usada para a exploração, exame e aprendizagem de situações da vida em sociedade e deve ser realizada, relacionando-se com situações da vida real. Não interessa o tempo histórico representado, mas o que há de comum entre as situações dramáticas representadas e situações reconhecidas da realidade da vida e do tempo atual. Isto significa uma outra coisa diferente do drama histórico e parece-nos muito próximo do conceito de Historicização brechtiano.

Para Heathcote as histórias deveriam ser partidas em episódios e cada episódio

construído dramaticamente através de improvisações, para que neste processo fossem possíveis as aprendizagens planeadas e propostas pelo professor. Assim, seria possível realizar enfoques específicos em cada episódio ou cena e também análises que perspetivassem os aspetos únicos dessa mesma parte. Esta é também, como podemos verificar, uma proposta metodológica que utiliza a estrutura épica e muito próxima da pedagogia brechtiana

Como o coordenador da peça didática brechtiana, segundo Steinweg, o professor do *Drama*, segundo a perspetiva de Heathcote, pode interagir com o material e com os participantes já que cada ação dramática pode ser interrompida, interrogada e discutida.

### *O Quadro, o Quadro Parado, o Retrato, a Esfinge; os Trabalhos de Cera*

Estas técnicas pretendem ser técnicas que permitem aos atuantes formularem a sua compreensão, tomar as suas decisões e produzirem o seu pensamento próprio acerca das matérias em jogo e isto significa, como Eriksson (2009) assinala, que estas convenções são técnicas distanciadoras que demonstram, representam, quebram a ação e propiciam a discussão funcionando como abertura para outras possibilidades e dando forma ao “que foi” e ao “que é” e também ao que “podia ter sido”. Desta forma, podem-se ilustrar perspetivas suscetíveis de reflexão crítica<sup>17</sup>.

### *Enquadramento (Frame)*

Esta é uma convenção fundamental no *Drama Educacional* e à qual se encontra também associada a noção de distanciamento. A sua função é permitir o surgimento de uma perspetiva a partir da qual o acontecimento pode ser abordado.

Heathcote refere “sendo tão parecido com a vida, o *Drama*, mais do que qualquer outra arte, teve que criar um enquadramento e este enquadramento chama-se teatro” (1984:130). Aqui o conceito teatro surge em oposição à ideia tradicional de drama que, na língua inglesa, indica uma atividade cuja finalidade

---

<sup>17</sup> Estas técnicas são também propostas por Steinweg (1992) no seu modelo de trabalho com a peça didática brechtiana

seria a apresentação de uma obra dramática para um público. *Enquadramento (Frame)* é também uma metáfora ótica, que pode ser uma estrutura que contém uma moldura, algo que é movível e que serve para selecionar focos e mostrar diferentes ângulos do mesmo objeto.<sup>18</sup> Representar diversos pontos de vista ou a perspectiva que se coloca sobre um acontecimento social, abre a possibilidade de aprendizagens e estabelece também a fronteira entre o estar dentro e fora da ficção. Enquadramento será então a perspectiva a partir da qual é assumido um compromisso com o acontecimento o que permite passar-se a pensar e a agir deliberadamente, a partir da assunção de uma responsabilidade, numa dada situação.

Além da estrutura épica que compreende a forma episódica, a forma distanciada dramática e o compromisso com a investigação de uma causa, Heathcote partilha ainda com Brecht, a conceção de *Personagem Coletiva*. Para ambos, esta é constituída por um grupo de pessoas comprometidas com uma visão responsável e partilhada do mundo da vida.

O princípio, que assiste o trabalho desenvolvido dentro de um dado enquadramento escolhido, é que os participantes não serão personagens no sentido psicológico que o autor e o público do teatro tradicional supõem, mas antes, uma personagem constituída por uma visão do mundo com a sua subjetividade e ideologia constituintes.

*Distância enquadadora (Frame Distance)*: Esta pode ser criada colocando o acontecimento num tempo histórico diferente, originando assim, uma oportunidade de observação com níveis diversos de ligação emocional e afetivo a esse acontecimento. Cada enquadramento representa a distância afetiva e vivencial a que se está, da situação dramática a estruturar, e define o ponto de vista da observação efetuada, sobre a situação dramática.

Heathcote (1990:53) cria o diagrama que ilustra as *nove perspectivas, do desempenho de papel*, estabelecidas a partir da distância enquadadora e estabelece as atitudes que devem ser assumidas e que assim resumimos:

1º- *Participantes na 1ª pessoa*: Os participantes podem representar toda a história ou episódios, sendo personagens intervenientes.

---

<sup>18</sup> Esta ideia de mudança de perspectiva em relação a um acontecimento social é central também em Brecht

- Eu estou no acontecimento.

2º- *Guia*: Os participantes desempenham o papel de *guia* quando os acontecimentos são relatados por uma testemunha que pode ser uma *Personagem Coletiva* que assistiu a acontecimentos passados e que, por isso, pode ser interrogada por uma razão plausível, sendo, desta forma, reunida e depois passada, a informação sobre o acontecimento “testemunhado”.

- Eu mostro o que se passou, eu assisti.

3º- *Agentes*: Os participantes são solicitados a rever ou a explicar acontecimentos<sup>19</sup> e os intervenientes atuam através de improvisações tentando recriar os acontecimentos contados e descobrir como é que as coisas podem acontecer na realidade ficcionada.

- Eu devo representar o acontecimento de forma que seja entendido

4º- *Autoridade*: reconstruindo acontecimentos a partir de uma posição de poder, os intervenientes podem concluir sobre aspetos de leis, por exemplo, que as mesmas devem ser mudados.

- Eu devo reconstruir o significado do acontecimento e a razão de ser da sua ocorrência.

5º- *Registo*: os intervenientes (estudantes) reconstroem factos e ajudam o professor (*em personagem*) a escrever um relatório, para uma autoridade, acerca de um incidente. Os estudantes precisam de encontrar informações acerca dos modos de vida, numa determinada época, ou sobre determinado acontecimento ligados com determinados eventos abordados no processo dramático e que constituem também matéria curricular.

- Eu clarifico e deixo uma explicação sobre o sucedido; a verdade do acontecimento para os que hão-de-vir.

6º- *Imprensa*: Considerando um incidente e a importância do mesmo suficiente para que a atenção seja focada nele, os intervenientes (estudantes) escrutinam o estilo de três jornais diferentes e depois tiram conclusões.

- Eu não estava lá mas eu formulo um comentário sobre porque é que eu penso que o acontecimento se deu.

7º- *Pesquisa*: os intervenientes (estudantes) desempenham um papel de

---

<sup>19</sup> Os acontecimentos foram narrados pelo professor em personagem que expõe um assunto com projeção social.

consultores contratados para produzir uma brochura e um programa de TV sobre um assunto de interesse.

- Eu pesquiso um acontecimento para dar conhecimento agora aos que estão vivos.

8º- *Crítica*: Fazem-se comparações entre o acontecimento que se trabalha dramaticamente e outros acontecimentos e retiram-se ilações de uma forma crítica.

- Eu interpreto e critico o acontecimento enquanto acontecimento

9º - *Arte*: Expressa-se a história ou partes de uma forma artística.

- Eu transformo o acontecimento dando-lhe outro rumo, utilizando os conhecimentos da arte teatral que já possuo.

O *Enquadramento* é uma espécie de ponto de vista narrativo e na medida em que se está no âmbito da atividade dramática, são as características específicas de determinada proposta que determinam os modos de enquadramento escolhido. Em cada enquadramento, está implícita uma responsabilidade diferente e uma atividade também diferente inscritas numa lógica de comportamentos que são identificados com uma cultura que detém estilos de linguagem, acessórios e materiais ligados a funções de papéis e hierarquias que podem ser utilizados.

O enquadramento distanciador implica duas dimensões de distância, (1) a distância entre o papel e o acontecimento real e (2) a autoridade que o papel tem face ao acontecimento.

A primeira dimensão refere a relação espaço temporal com o acontecimento e a segunda cria gradações de simpatia / indiferença, desprendimento ou profundo envolvimento com a personagem e vai determinar o desempenho do papel.

A convenção de *Enquadramento (frame)*, que é uma noção essencialmente teatral, muito próxima do conceito brechtiano de *quadro* é entendida por Eriksson (2009), como a perspetiva a partir da qual se passa a fazer parte do acontecimento dramático e que objetivamente garante distâncias diversas do acontecimento, diferentes focos de análise e a ênfase de diferentes aspetos do acontecimento dramático

A partir de 1977, podemos encontrar artigos publicados em revistas da



especialidade que discutem afinidades entre as propostas brechtianas e as práticas de Dorothy Heathcote. Fialla (1977) in Eriksson (2009); Jackson in British SCYPT – Journal, nº8/1981; Bolton (1986); O`Toole (1992); Muir, (1996) são alguns autores que teceram comentários sobre esta questão e o importante para nós é compreender que esta atenção sobre a questão da representação do *Como Se*, em vez de *Ser a Personagem*, e a consciência sempre presente do carácter ficcional da situação a representar permitem aos intervenientes a reflexão sobre o seu conteúdo, podendo no entanto, permanecer suficientemente envolvidos com o desenvolvimento e o desempenho da ação dramática.

É este carácter duplo das funções distanciamento/ identificação que permite a reflexão sobre o material ficcionado e o aprofundamento e a compreensão dos eventos presentes na situação representada.

#### Desempenho de papéis: Convenções.

Papéis de historiadores, observadores investigadores, exploradores, contadores de histórias, inventores, repórteres, testemunhas, editores, diretores, comentadores e escritores de memórias são figuras que oferecem possibilidades de desencadear e fornecer motivos para o processo dramático e, ao mesmo tempo, poderem conduzir o processo investigativo pedagógico que o *Drama Educacional* supõe. Quanto menos naturalistas e mais óbvios forem os enquadramentos, mais os jovens e as crianças trabalham com mais segurança e convicção. Se o papel estiver demasiado próximo da sua vida real, sustentar o acreditar torna-se mais difícil. (Carroll,1986; Eriksson,2009).

No *Drama Educacional*, de origem anglófona, existem convenções estabelecidas quanto à definição do papel. A representação na 1ª pessoa, que implica um compromisso de identificação total com a personagem - normalmente é a personagem principal que tem à partida o papel definido - e o *Papel de Atitudes* que são personagens que devem apresentar atitudes previamente acordadas entre os participantes.

*Papel de Atitude, Filme, Momento Congelado, Esfinge, Retrato, Estátua, Voz do Pensamento, Símbolo e Signo* são convenções e técnicas de jogo que permitem

avançar na ficção dramática através da especulação imaginativa e experimentação dramática fornecendo a compreensão e o alcance de sentido da experiência humana no contexto em análise:

Os efeitos epistemológicos do papel distanciador são alcançados porque os intervenientes no drama oscilam entre o contexto ficcional, o contexto do processo dramático em curso e o contexto do espaço de representação (setting) (O'Tolle,1992) é portanto a estrutura episódica e a distância possível a determinar no Process Drama que fundamentam O'Toole 1992:114, quando diz: “ O Drama na educação é um médium muito brechtiano. (Eriksson,2009:149)

Um papel posicionado mais perto do acontecimento no sentido da sua implicação direta é emocionalmente mais vulnerável e exposto e este é o caso do papel na primeira pessoa, em contraste com a personagem ou papel de atitude que é o que apresenta uma relação mais distanciada da ação dramática quanto à sua implicação emocional.

Por sua vez, a utilização dos signos implica o uso de uma peça de roupa, adereço, nome, carreira ou qualquer atributo que distingue e confere um *Status* durante o seu uso e no decorrer da dramatização.

No *Drama Educacional* é suposto que os alunos são capazes de refletir no seu envolvimento na situação dramática tornando-se espectadores das suas ações à medida que estas ocorrem durante o drama.

*O Espetador-de-Si-Próprio (Self-Spectator)*<sup>20</sup> Corresponde a uma capacidade subjetiva de reflexão crítica sobre o acontecimento que pode ser conscientemente trazida para a ação tornando-se reflexão consciente sobre o acontecimento.

Heathcote e Bolton (1995:120) chamam este estado de atenção observadora “O espectador dentro da cabeça” e isto é possível porque existe uma consciência distanciada que observa e pode produzir juízos sobre os acontecimentos da atividade dramática produzida é neste sentido que O'Neill (1995) considera uma dupla existência, o *Participante - Observador* e Bolton (1989) nomeia esta possibilidade, como *Aquele que Perceciona (Percipient)*.

Os participantes operam simultaneamente no papel de espectadores do drama e

---

<sup>20</sup> Esta ideia é anterior à existência do conceito de *Espect- ator* teorizado por Boal.

de observadores, eles avaliam as suas experiências e retiram conclusões a partir delas tal como acontecem. Esta percepção dual é, tal como em Brecht, uma combinação de envolvimento e separação expondo a forma como as coisas acontecem e vendo e compreendendo que havia possibilidades de que as coisas fossem diferentes.

Eriksson (2009) encontra um paralelo com Brecht quando este aconselha os seus atores a mostrarem como um personagem se comporta ao mesmo tempo que devem estabelecer uma relação crítica com o personagem.

Esta conceção do *Espectador-de-Si-Próprio* torna possível a participação a vários níveis e de várias formas na conceção do drama, como participante e ator e no exercício crítico sobre o desenvolvimento, tanto no plano estético como no plano do conteúdo, é o não envolvimento direto no acontecimento por parte dos participantes, que permite a reflexão e a procura de razões, motivações e circunstâncias relacionadas com o acontecimento.

Compreende-se, assim, que existe um projeto cognitivo muito forte envolvido em todo o processo do *Drama Educacional* e no conceito de *Espectador-de-Si-Próprio*, tornando-se este um elemento catalisador da reflexão que deve estar permanentemente desperta e “não enevoada pela simpatia,” refere Eriksson (2009:154), tal como Brecht poderia ter dito. As convenções, como já ficou dito, são entendidas como meios artísticos expressivos e processos de criação de sentido e no caso do *Drama Educacional* são também mecanismos de proteção e formas de promover a procura de conhecimento.

As convenções são muitas vezes formas de “papel” a desempenhar que permitem a adoção de novas identidades de uma forma segura na área de jogo dramático que é um espaço livre de sanções e censuras.

## Improvisação

Nas improvisações, os problemas são apresentados em situação dramática e devem ser resolvidos através da interação no jogo e posterior discussão. Para Heathcote improvisar significa descobrir por tentativa, erro e teste, e o produto final da improvisação é a experiência e a reflexão sobre o assunto - problema em questão e objeto da improvisação desenvolvida.

Assim, a aprendizagem no *Drama* reside precisamente neste processo de experimentação, que inclui a experienciação e a reflexão que, por sua vez, produzem, juntas, novas hipóteses a serem experimentadas e testadas através de processos dramáticos o que subentende que a dimensão do espectador está incluída no processo de trabalho. Os participantes, incluindo o professor, são atores e espectadores à vez e, como participantes na atividade dramática, eles trocam ideias e sugestões através da interação dramática nos momentos de reflexão. Estes são momentos de estruturação do processo de aprendizagem segundo técnicas e convenções já apresentadas.

### Living Through

*Living through drama* (viver através do drama) é central nas propostas de Heathcote, nomeadamente nos métodos, *Manto dos Especialistas*, *Professor em Personagem* e *Teatro de Câmara*, em que se pretende reexaminar os valores em que as práticas de vida assentam. Para Eriksson (2009) esta forma de “viver através do drama” está perto da forma da representação demonstrativa brechtiana. Para este autor (Op. cit:151) “parece antes que, mais do que experimentar alguma coisa intensamente de uma forma presentificada, “viver através” significa compreender através de re-experienciar algo já conhecido. Para Bolton, *O Viver através do Drama*:

Não é uma forma de comprometer os participantes numa experiência de emoções profundas mas pelo contrário significa a procura de um equilíbrio entre o envolvimento emocional e o desprendimento para que os participantes não se percam na experiência de uma forma acrítica. Os participantes assumem uma atitude e vivem através de um problema e não de uma personagem de forma a poderem refletir sobre esse problema e as situações que são suscitadas. (1998:218),

De facto, a conceção do *Drama* de Heathcote, como forma de alcançar a compreensão do social, apresenta semelhanças com a “Cena de Rua” de Brecht. *Viver Através* é essencialmente olhar o familiar como se fosse novo, fazer um reconhecimento a partir de uma nova perspetiva. “Parece claro, para mim, que Heathcote, antes de tudo, tem um interesse epistemológico semelhante a Brecht e que ela emprega frequentemente estratégias semelhantes” Eriksson (2009:155). Para Heathcote e Bolton (1995: 121) “A ficção nunca deve tornar-se verdade para

os participantes no sentido da vida real mas deve ser credível – o *Espectador-na-Cabeça* adverte contra a confusão”, este deve estar alerta quanto à pressão exercida pela ficção que deve ser sempre sujeita a exame, e atento à pressão exercida pelos nossos preconceitos e padrões que devem ser inspecionados.

A suspensão deliberada do desacreditar é uma condição central na definição do *Drama Educacional* e é, ao mesmo tempo, o reconhecimento da importância da consciência da ficção ou como Heathcote (1984:208) diz “Ganhar o *Acreditar* na grande mentira, a *Forma de arte*, o *Consentimento em fingir*”.

## Manto dos especialistas

*Manto dos Especialistas*: Esta é uma metodologia que é, em si, um modelo de projeto dramático que visa a experiência de criar uma sociedade ficcionada que coopera, assume responsabilidades e traça objetivos a serem alcançados por todos os participantes, através de um esforço comprometido e que utiliza a pesquisa em moldes tradicionais, juntamente com a investigação através do *Role Play* e a criação de estruturas dramáticas segundo a aplicação de técnicas e convenções do *Drama Educacional*.

Esta metodologia, basicamente, assenta na necessidade de recolha de conhecimentos e informação necessária para que seja resolvido o problema sobre o qual assentam as situações dramáticas seleccionadas. A especialização dos intervenientes é desenvolvida a partir de questões levantadas pelo professor ou através de fontes exteriores de conhecimento. As possibilidades de aprendizagens nesta abordagem são óbvias.

A esta proposta, subjaz uma filosofia de aprendizagem que não só considera a reflexão como um factor principal do processo educacional, como considera que o facto de se criar a possibilidade de retirar implicações das experiências vividas, no processo dramático, e de relacioná-las com noções sobre a humanidade e a sociedade, é também educacional.

Heathcote (1984) sustenta que o professor deve ser seletivo e que só experiências que tenham uma descarga emocional conduzirão a uma descoberta inesperada, por exemplo, o factor *surpresa* ou o factor *suspense* têm um valor real educacional, já que proporcionam a observação e a reflexão.

Para Heathcote (Op. cit.), o compromisso emocional, a libertação de energias e a confrontação com problemas são fundamentos do seu método que considera que na proposta do jogo a realizar, os participantes implicam as suas experiências prévias, a informação que têm e a que reúnem, através das pesquisas, juntamente com as suas habilidades e o seu carácter e personalidade.

## Professor em Personagem

*Professor em Personagem:* Através da técnica do *Professor em Personagem*, o professor é capaz de, em qualquer altura, mudar o curso da progressão da ação dramática relacionando, de uma forma confrontativa, os participantes com as atitudes e os problemas que surgem no decurso. Esta função também torna possível que o professor saia do jogo e observe, a uma certa distância, a dinâmica do grupo a trabalhar e possa dessa forma planear novos rumos a dar à dramatização.

Quando o professor se disfarça de outra personagem, através de um simples elemento que assim atua convencionalmente e que, com a sua voz, comportamentos e gestos, se transforma numa outra pessoa que comporta um estilo e uma história de vida e com quem se pode dialogar; que entra na sala de aula e é alguém que provoca interesse e que, por vezes, traz consigo um problema ou um assunto sobre o qual se pode investigar e essa personagem ou pessoa fictícia acaba por atuar como foco de interesse e de inspiração. Este pode ser um exemplo do modo de atuação do *Professor em Personagem*.

A verdade é que, como sabemos, uma personagem pode estruturar um acontecimento e mesmo estruturar uma narrativa dramática.

Para Eriksson (2009) e Lawrence (1986) o *Professor em Personagem* pode ser Considerado como uma forma brechtiana.

O procedimento do Professor em Personagem é um dos mais utilizados para introduzir informação durante o processo do drama. Para empregar este efeito eficientemente, muitas vezes o professor tem que memorizar informação que será cedida no processo da improvisação.

É importante que, neste processo dramático, as crianças e os jovens sejam

conscientes da forma dramática, de modo que se tornem conscientes dos momentos limite e possam tomar em mãos, de uma forma autónoma e criativa, as decisões que determinam a evolução do processo. Isto significa que deverão considerar a estrutura dramática, ao mesmo tempo que pensam sobre os dilemas que estão implícitos na construção dramática que está em curso.

## Interação em Grupo

No método proposto por Heathcote (1994), os participantes interagem numa estrutura de grupo pré-definida e agindo ficcionalmente situações da vida comum, através de processos de distorção que proporcionam a clarificação e a reflexão. Com a utilização destas convenções, da ação ficcional e dos processos distanciadores, pode-se atingir a apreciação crítica das atitudes sociais, o desenvolvimento e o controle verbal e promover um alto nível de articulação de ideias e experiências, a expansão da imaginação e a empatia pelos outros e pelas situações em que se encontram e ainda alívio e descargas emocionais e descargas de energias físicas (Eriksson, 2009).

Por último, é o desenvolvimento do juízo crítico e da consciência reflexiva que Heathcote (1994) propõe já que a experiência vivencial por si só não basta para a aquisição de conhecimento e que é necessário o desenvolvimento de uma habilidade maior para a reflexão sobre os acontecimentos e as ações.

Ela propõe uma formação educacional com relevância social e que as atividades dramáticas tenham, acima de tudo, a finalidade de ajudar as crianças a pensar a falar e a relacionar-se com os outros.

As propostas da obra de Heathcote são inovadoras em dois aspetos, permitem abordagens de assuntos sociais e assuntos ambientais com o objetivo final de promover uma consciência aprofundada e, ao mesmo tempo, vai fazer com que o *Drama Educacional* encontre as suas próprias raízes, o teatro.

*Ficção; Construindo o Acreditar; o Real; Proteção/Distanciação* surgem por vezes com outros nomes na literatura da especialidade.

*Ficção* aparece por vezes como o *espaço imaginado, mundo alternativo, fingir, nova realidade, metáfora*.

*Construir o Acreditar* aparece como *compromisso, a mentira aceite, identificação, resposta estética*.

O *Real* assume formas como, o *mundo real, o mundo de todos os dias, a situação real, o ato concreto, o que é vulgar*.

*Proteção/Distanciação* surgem como: *distância, espaço seguro, distância estética, analogia, deslocação crítica*.

Segundo Eriksson (2009) na literatura do “*Drama Education*” dos anos setenta, a *ficção dramática* aparece como um dado adquirido sem que a natureza do drama seja questionada, será na década de oitenta que a importância da negociação de sentidos e a contratação sobre a *ficção dramática* com os participantes se coloca com o objetivo de tornar mais clara a distinção entre o *Faz-de-Conta* da *ficção* e o *Aqui e Agora da realidade*.

Isto é alcançado através da construção consciente das fronteiras entre a realidade e a *ficção* e do conhecimento da dinâmica do *Faz-de-Conta* e do *Pretender Ser Outro*. “(o) *Drama* e o *Jogo do Faz-de-Conta*, ao contrário de outras experiências de 2ª ordem podem assumir a forma de um acontecimento real devido à concretude do seu médium” Bolton, (1984:107).

### Função da Distanciação no Drama Educacional

Segundo Morgan e Saxton (1987) a *Distanciação* é a estratégia que torna possível encontrar sentidos em situações que por serem imediatas podem inibir a sua exploração, ou, por estarem demasiado próximos serem entendidas como naturais. Fleming (1994) assinala ser a tomada de consciência do carácter ficcional que distancia, protege e fornece meios para aprendizagens, através da experiência e da discussão dessas aprendizagens.

Para Eriksson (2009), em psicologia, na terapia e na educação especial a *Distanciação* permite construir a identidade e a comunicação através de linguagens referenciais. No sentido tomado por este autor (Op.cit) *Distanciação* é um conceito que engloba a “proteção” que a tomada da consciência do processo ficcional fornece através do “*Ser a fingir*” da *ação*, e do “*Faz de Conta*”, das expressões ou atitudes.

Desta forma é considerado por estes autores que a *ficção dramática*, desde que



assumidamente consciente no processo dramático protege e fornece meios para a aprendizagem através da experiência, sendo muitas vezes apresentada como o “lugar” de reconstrução poética do mundo.

Para Eriksson (Op. cit.) a *Distanciação* produz um efeito protetor e tanto a distancia como a proteção são um resultado da condição ficcional reconhecida enquanto tal, do *Faz-de-Conta* e do *Como Se* do *Fingir*, do uso da imaginação e das relações estabelecidas entre a ficção e a não ficção, entre a realidade e a não realidade.

Frases usadas no Drama Educacional inglês como *Construir o Acreditar a Grande Mentira*, *a Vontade de Suspender o Desacreditar* denotam a existência de uma ligação muito próxima entre o *Fazer de Conta* e a *Distanciação* na literatura da educação dramática.

Este mesmo autor (Op. cit.) assinala a função epistemológica dos efeitos distanciadores na medida em que encaminham para novos conhecimentos através da reflexão suscitada e do facto de que fazer rotura com a perceção habitual e provocar uma nova consciência é, por si, epistemológico.

No livro de Heathcote *Teaching Political Awareness Through Drama* de 1982, são propostos vários enquadramentos distanciadores em relação à política como conceito, que aparecem na estruturação de episódios e ainda uma grande lista de procedimentos distanciadores.

Nos anos noventa continua-se a diferenciar a ficção da não-ficção e ao mesmo tempo assinala-se a relação de complementaridade entre ambas.

Para O'Toole (1992), o mundo do fazer acreditar do drama, ou seja, o contexto da dramatização, no qual os participantes concordam acreditar em conjunto, é o contexto ficcional e a consciência e a experiência do mundo que os participantes trazem consigo é o que nós conhecemos como real e como fundo cultural, Ambos os contextos, ficcional e real/cultural são operacionalizados durante o processo dramático, “A experiência de operar com a dimensão real a partir de dentro de uma dimensão simbólica é central na experiência de aprendizagem nas formas improvisacionais do *Drama*” (Neelands e Good,2000:61).

Heathcote vai ter, na terceira parte do séc. XX, uma influência muito grande nos mundos nórdico e anglo-americano-australiano. Nas suas propostas divulgadas nesses meios a função da “pergunta” na construção pedagógica do drama é um modelo consistentemente presente.

As perguntas são importantes como método, pois é a partir das respostas dadas pelos participantes que o decurso do drama pode avançar, por outro lado sabe-se que se aprende através do questionamento e do recenseamento das dúvidas e esta é também a visão de Brecht quando assume a importância da aprendizagem a partir de um conjunto de confrontos e apreciações de oposições e paradoxos. Para este autor é a partir da observação e da comparação que o ator deve construir a sua personagem, como se pode constatar.

*“Tu ator*

*Deves exercitar a arte da observação Antes de todas as artes*

*Para observar*

*Deve-se aprender a comparar*

*E para comparar deve-se primeiro observar*

*E através da observação*

*Gera-se conhecimento*

*E o conhecimento é necessário para Que se proceda à observação.”<sup>21</sup>*

Muitos dos conceitos centrais e das propostas metodológicas do género *Process Drama* derivam das práticas e das teorias de Heathcote. Estão neste caso os métodos do *Professor em Personagem*; o *Viver através do Drama*; o *Enquadramento Distanciador*; o *Manto dos Especialistas*; o *Desempenho do Papel* e o *Modelo do Acordo na Ficção*. (Eriksson, 2009).

Heathcote coloca a ênfase no papel do professor considerando que é função deste criar situações de aprendizagem e que o alcance desta ação será sempre a criação de uma linha narrativa, a identificação e o estabelecimento de um assunto e a resolução imaginativa de problemas.

É desta forma que se desenvolve e se aprofunda o conhecimento consciente e a criação de formas expressivas.

As propostas de Heathcote partem também do reconhecimento da função da comunicação como crucial para os seres sociais e do reconhecimento da função educacional do encorajamento das crianças ao ato de pensarem pelas suas próprias cabeças. Para isso, são propostas como estratégias, a transformação do vulgar em fantástico e a criação da possibilidade de encarar um dado fenómeno social por outro ângulo através dos processos já apontados, *Analogia*,

---

<sup>21</sup> Recomendação de Brecht aos seus atores in Willet (1976:235/237).

*Descrição, Enquadramento Distanciador e Papel Distanciador, Distorção* e ainda *Espectador-de-si-Próprio*. Estas são estratégias para ganhar distância em relação às personagens e para sair e voltar a entrar na ficção, após momentos de reflexão sobre o decurso da ação dramática que terão influência transformadora na mesma e reconhecendo-se que entrar e sair da personagem permite um controle intelectual sobre o fazer dramático.

No início dos anos setenta, Heathcote estava já muito longe da tradição da educação dramática associada com a livre expressão criativa e o desenvolvimento pessoal de Bryan Way, este mais ocupado com o crescimento individual e com a liberdade e originalidade criativa. Será a partir desta altura que Eriksson (Op. cit:156) associa Heathcote à tradição socrática “É um modelo que se ocupa primeiramente com a exploração de um novo conhecimento e com uma orientação mais na direção da matéria do que da pessoa”. Em 1982 é publicado um livro de Dorothy Heathcote, cujo título é *Ensino da Consciência Política através do Drama*.

Para Heathcote e depois para os teóricos do *Process Drama*, já nas décadas de noventa e dois mil, não é a representação de alguma coisa mas a demonstração de algo que está em causa e o princípio da não transformação do que demonstra na coisa transformada.

Tornar o simples e o vulgar subitamente extraordinário e o natural estranho é a condição dramática para que se abra o espaço do conhecimento.

Resumindo, através das técnicas e das convenções dramáticas que têm sido apresentadas por nós o *Process Drama* implica: Re-viver ou representar o vivido; a sustentação da dúvida sobre aquilo que é mantido por hábito; a demonstração de como o mundo funciona e a verificação de até que ponto ele podia ser mudado; a não necessidade da representação no sentido tradicional, a ação é demonstrada ou indicada para que se possa refletir sobre ela e formar uma opinião; a representação ser entendida como construção e não pretender ser uma ação real; o uso da narração; a qualidade episódica da narrativa; a *Historicização* e a *Analogia* consideradas como formas de proteção.

Na viragem para o séc. XXI, acentua-se a importância da consciência da ficção na pedagogia dramática e das referências da terminologia teatral ao se reconhecer a importância e o interesse da arte dramática e teatral como meio de

ensaio e experimentação de possibilidades de agenciamento humano.

Esta é a constatação de alguns teóricos relevantes do universo da educação dramática que se exprimem em língua inglesa como Joe Winston (1998), Ko Berry (2000), Neelands e Good (2000) e Stig Eriksson (2009) e que caminham na direção da visão brechtiana explicitada nos textos sobre as peças didáticas.

Não tendo encontrado evidências da relação entre o modelo da peça didática de Brecht e o desenvolvimento das apropriações pedagógicas da atividade dramática no contexto Anglo-Americano-Australiano, Eriksson (2009) assinala contudo a relação existente entre o movimento *TIE* e o teatro didático dos anos trinta mas uma análise mais atenta comparando os processos propostos de Steinweg, no caso da teoria da peça didática de Brecht, com os métodos do *Process Drama* faz sobressair muitas propostas comuns.

Será então na aplicação das teorias do Teatro Épico com especial destaque para a teoria da Distanciamento/Estranhamento no *Drama Educacional* que se encontrará a influência brechtiana, e a atestar essa influência existem inúmeras publicações, algumas já referidas e que desde 1972 dão conhecimento de “técnicas novas de representação” consideradas como forças sociais e educativas e sob o nome genérico de *Usos do teatro*.

## Teatro de Câmara

*Teatro de Câmara* é definido a partir da ideia que a experiência literária pode fornecer uma ilusão de realidade que é comum ao drama, numa perspectiva de realismo social e realismo psicológico e que é possível o exame e aprofundamento das motivações humanas contidas em fragmentos literários através do pôr em ação em improvisações sucessivas. (Heathcote e Bolton, 1994). Quando existe a necessidade de uma narrativa para abordar determinado assunto ou tema com motivos educacionais e o processo escolhido pressupõe *Viver Através da ação dramática (Living Through)*, imagina-se “como talvez tenha acontecido” ou “pudesse acontecer” partes da história contidas na narrativa literária que são improvisadas e escrutinadas através de momentos de reflexão crítica que podem indicar desenvolvimentos vários a experimentar dramaticamente

## Estratégias de Teatro de Câmara

Pode-se conceber um narrador que detenha uma identidade e um ponto de vista e cuja existência seja elaborada dramaticamente. Este enuncia as motivações e os impulsos das personagens ficando, desta forma, os atores livres do fardo da representação dos sentimentos e libertos para se concentrarem na “sinalização” desses sentimentos e das ações relacionadas. Um dado interessante deste método de trabalho que é educacionalmente relevante, consiste no trabalho colaborativo de professor e estudantes que através de formas dramáticas exploram ideias, motivações e sentimentos recenseados a partir do texto literário que são tomados como desencadeadores dos conflitos e das ações exploradas. Aqui também encontramos semelhanças com o trabalho proposto por Steinweg (1992) a propósito do *Modelo de Ação* da peça didática de Brecht.

Quem conta a história e porquê pode ser a pergunta fundadora de todo o processo e deve ser colocada na primeira sessão levantando-se também a questão do dilema humano condutor da dinâmica dramática.

É essencial a decisão sobre a escolha da personagem que narra os acontecimentos e a explicitação das motivações que levam essa pessoa a decidir fazê-lo pois são escolhas e decisões dessa natureza que determinam a forma e o princípio diretor da ação dramática e permitem que os intervenientes compreendam as intenções e pontos de vista das personagens que interpretam e que ao mesmo tempo pretendem compreender.

Escrutinar a narrativa, escrita previamente por um autor ou pelo coletivo constituído pelo professor e estudantes, de forma a assinalar as partes que representam a ação, as falas e os comportamentos; é essencial para a produção dos diálogos e para a construção das cenas dramáticas.

Outra das características desta proposta e que tem semelhanças com a forma de desenvolver projetos de *Teatro Educacional* ou *TIE* é o sistema de ensaios. No caso do *Teatro de Câmara*, tal como no *Teatro Educacional*, o texto informa e guia a ação que é experimentada e aprofundada em forma improvisacional.

Theatre-in-Education (TIE) ou Educational Theatre

O TIE enquanto género teatral estabelece uma ponte entre o teatro e a educação. O seu surgimento faz parte de um projeto mais vasto que se inicia após a Segunda Guerra Mundial. Nesta altura e um pouco por toda a parte surgem propostas de alargamento dos públicos e a procura de novas formas de comunicação através do teatro.

Em Inglaterra, este processo tem o seu início nos anos sessenta e é levado a cabo por companhias profissionais de teatro, suportadas financeiramente pelas autoridades locais das artes e da educação, em muitas regiões do país.

A atestar esta ligação entre o teatro e a educação está a primeira companhia de Teatro Educacional do Belgrave Theatre, composta por atores-professores com formação académica em teatro e em educação.

Tony Jackson (1993) considera que este movimento resulta da necessidade de reconduzir o teatro para as suas raízes populares alargando assim a sua base social através da revitalização do teatro regional, do crescimento do teatro “alternativo comunitário” e do teatro para crianças.

Procura-se uma função “útil” para o teatro e acredita-se no seu potencial educativo e no seu poder como força transformadora da sociedade. É a importância que é reconhecida e conferida às artes no currículo escolar, particularmente o papel educativo do Drama, que dá o impulso para a formalização e teorização do TIE e toda a sua história, como David Pammenter nos diz, é uma história de *Divesed*, com ou sem escritor da peça a conceber, a atividade central da equipa de *atores-professores* foi sempre o trabalho de “*devising*”.

Este processo criativo requer procedimentos de pesquisa, objetividade, clareza e análise relativamente às matérias pesquisadas, bem como criatividade e conhecimentos teatrais e dramáticos. São os recursos combinados de processos educacionais inovadores com processos de criação teatral de vanguarda que fazem do TIE, um resultado do clima de mudança social que reúne a valorização de procedimentos de criação democráticos com a valorização de novas formas, meios e métodos do “fazer e comunicar” através do teatro, conjugando-os com teorias educacionais, dos anos cinquenta e sessenta do séc. XX, enraizadas na conceção do “aprender através do fazer”.

Ao mesmo tempo que este movimento de criação teatral toma forma<sup>22</sup> são incrementados e aperfeiçoados cursos de formação em serviço, de professores em *Drama Educacional*, que vão tornar estes professores conscientes dos objetivos e métodos desta nova disciplina que, na altura, incluía o interesse pelos mitos, pelas lendas e pelas histórias tradicionais mas também o interesse pelo desenvolvimento da reflexão sobre formas e métodos de abordagem de contextos da realidade e de pessoas reais em situações identificáveis como fazendo parte da vida real.

São estas questões relacionadas com a abordagem da vida real que conduzem à criação de programas que envolvem crianças explorando problemas e que, ao procurarem soluções para esses problemas, formam opiniões sobre acontecimentos e aspetos da realidade envolvente.

Na ótica dos primeiros criadores de programas de *TIE*, estes deveriam ser apresentados a pequenos grupos de crianças (uma ou duas turmas de cada vez). Em 1963 é realizado um relatório oficial - Newsom Report de 1963, que reconheceu que o *Drama*, fazendo parte do currículo escolar, conjuntamente com a poesia e outras artes, ajuda os jovens a descobrirem-se, tornando-se um meio de autoconhecimento eficaz.

No fundo, o objetivo é tornar acessível à compreensão humana as formas como os acontecimentos humanos se produzem e como as situações evoluem considerando que toda essa dinâmica depende de conflitos e oposições, tendo-se como adquirido que se estas descobertas não são realizadas pelas crianças, estas não serão agentes da sua própria aprendizagem sobre a vida.

Jim Mirriane (1993), um autor de peças para programas de *TIE*, diz-nos que este género teatral resulta de muitos desenvolvimentos da criação teatral moderna e que existem alguns antecedentes importantes que devem ser assinalados.

O mais significativo, nos Estados Unidos da América, foi o projeto de Teatro Federal nos anos trinta do séc. XX. Com as suas peças de *Teatro Jornal*, este método de teatro “quase documento” foi desenvolvido nos Estados Soviéticos no período que se segue à Revolução Bolchevique e importado pelos grupos de

---

<sup>22</sup> Este movimento apresenta na altura, objetivos educacionais, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo, como ao fazer do teatro e à relação a estabelecer com o público.

teatro, de esquerda, americanos.

No Reino Unido, é o movimento de *Teatro Operário* cujas *peças de agitação e propaganda*, dos anos vinte do séc. XX vão inspirar princípios e métodos teatrais presentes, nos anos cinquenta em Londres, no *Workshop Theatre* de Joan Littlewood.

As companhias de teatro educacional participativo, mais conhecidas como companhias de *Theatre-In-Education (TIE)*, criadas a partir de meados dos anos sessenta vão atuar majoritariamente no interior das escolas sendo um dos seus objetivos assumidos, levar o teatro para dentro do meio escolar.

Estas companhias oferecem programas educacionais com teatro que têm oficinas de *Drama*, encontros preparatórios com alunos e professores e recursos vários que apoiam a continuação desse programa através de atividades dramáticas e de propostas de pesquisas desafiantes que aprofundam e consolidam conhecimentos permitindo aprendizagens que serão adquiridas durante e através da apresentação teatral.

Nos nossos dias, por vezes, os programas que se apresentam nas escolas são adaptações de produções teatrais que decorrem em teatros sem que se perca as características do “género” *TIE*.

*Community Theatre* e *TIE* (Teatro da Comunidade e Teatro Educacional Participativo) partilham alguns objetivos, intenções e até mesmo práticas e metodologias. Ambos trabalham com grupos sociais específicos e ambos usam o processo de oficinas de *Drama* com intenções de aprofundamento do conhecimento de determinados temas ou situações sociais, cujas condições devem ser observadas, entendidas e eventualmente alteradas.

Neste momento, no Reino Unido, na Austrália, no Canadá e nos Países Nórdicos, os Teatros locais, Centros de Artes e alguns Museus têm departamentos de educação que por sua vez têm uma companhia TIE residente, estas podem ser convidadas a realizar o seu programa TIE nas escolas que o requeiram.

É possível encontrar uma lista extensa de companhias de TIE que, conscientes da insuficiência de meios financeiros para divulgação do seu trabalho através da publicidade paga, enviam comunicações eletrónicas às escolas e aos departamentos locais dos Ministérios da Educação e das Artes em que anunciam os programas de teatro educacional participativo que têm em carteira, ao mesmo



tempo que divulgam os seus temas curriculares ou sociais e as oficinas da fase preparatória. Materiais para desenvolvimento posterior a ser realizado pelos professores estão também disponíveis on-line. Muitos *sites* podem ser consultados e a Exeter University Website apresenta uma lista muito considerável de companhias de *TIE* no Reino Unido.

Este movimento do *Teatro Educacional* participativo teve origem no Reino Unido mas depressa se espalhou pelos países de língua inglesa e países escandinavos. Este movimento, que teve os seus altos e baixos, é hoje definitivamente reconhecido e o seu contributo na educação, o seu processo de criação, as técnicas, os métodos e as convenções teatrais utilizadas estão estabelecidas como conteúdo de um novo género teatral que é ensinado em universidades, nos seus departamentos de *Drama* e nas escolas secundárias com cursos de *A Level* e *GCSE* em estudos teatrais.

Nestes casos, alunos e estudantes criam produzem e apresentam projetos de *TIE* como prova final, podendo as escolas do Ensino Básico e Ensino Médio manterem relações de parceria com estas universidades e com as escolas secundárias que fazem formação em estudos teatrais.

Desta forma, estas escolas recebem os benefícios das criações teatrais e colaboram com as oficinas preparatórias da peça de teatro, podendo ainda contribuir com sugestões relativamente aos assuntos e temas do currículo a serem abordados através do *TIE* nos espetáculos e nas oficinas. É no *site* da companhia que produz e cria este género teatral que se podem encontrar links que relacionam o conteúdo do espetáculo com o currículo e um dossier com materiais pedagógicos e propostas de exploração dramática para as fases preparatórias de pesquisa e follow up.

O *TIE*, hoje, continua a ser um género teatral que tem objetivos educacionais inovadores e atende às questões do desenvolvimento psicológico e ao contexto cultural e social das crianças ou jovens envolvidos.

Estes projetos teatrais usam modos exploratórios do *DIE* (*Drama In Education* ou *Drama Educacional*) e uma peça de teatro escrita e concebida (*devised*) como espetáculo teatral segundo métodos de trabalho colaborativo. Pretende ainda ter, no que diz respeito ao seu conteúdo, rigor quanto ao tratamento da área do conhecimento do programa curricular ou dos temas sociais selecionados que serão objeto de pesquisa e usados para a criação da forma teatral que permitirá

através de experiências estéticas propostas, a indagação dos temas abordados. Porque o *TIE* tem uma filosofia emancipatória, é necessário construir uma perspectiva histórica e um ponto de vista político e social.

### Princípios, fundamentos e estratégias educacionais

No início da criação do projeto teatral seleciona-se um ponto de partida que, de uma forma genérica, cria um foco num tema ou assunto curriculares das áreas da história, história local, saúde, conteúdos científicos ou então temas de interesse social e comunitário tais como: discriminação racial ou de género, bullying, alcoolismo, violência doméstica, paternidade precoce, abuso de drogas etc. Estes assuntos podem ser tratados de diferentes maneiras, dependendo o seu tratamento da faixa etária dos espectadores em vista.

Através de improvisações, são criadas e desenvolvidos personagens, situações dramáticas e acontecimentos que refletem conflitos e dilemas que os jovens espectadores deverão enfrentar individualmente ou em grupo, nas oficinas a desenvolver. Estas oficinas aparecem em dois tempos no programa que reúne as várias etapas do projeto *TIE* que se pretende elaborar. No começo, a equipa de trabalho deverá estar muito consciente de quais são as questões principais em debate e muito bem informada sobre os assuntos e temas focados sobre os quais a peça deverá ser construída. Um dos objetivos do *TIE – Teatro Educacional* é refletir as ações humanas como se fosse um espelho de forma que, ao se observar as contradições e os dilemas presentes, os jovens possam compreendê-las de uma forma crítica e encontrar outras soluções que possam prevenir factores de risco e de sofrimento humano evitáveis através da adoção de outros comportamentos.

Chris Vine (1993) considera que a principal proposta educacional dos programas *TIE* reside no princípio da participação ativa dos espectadores e no princípio de que as instituições e o comportamento humano resultam da atividade social e cultural sendo por isso suscetíveis de serem alterados, e ainda que a participação ativa pode tornar os jovens espectadores autores da sua própria aprendizagem. Segundo este autor, nos anos sessenta, muitas companhias de teatro inglesas receberam influências da estética teatral de Brecht, do trabalho

de Gavin Bolton e Dorothy Heathcote no campo do *DIE (Drama-In-Education)* e da pedagogia de Paulo Freire.

Assim, um dos principais traços do quadro teórico que informa o *TIE* é a convicção de que é possível desenvolver uma prática teatral através do qual os elementos do “Público” são desafiados a construir a significação e a comprometer-se como sujeitos ativos do seu processo de reflexão/aprendizagem produzindo desta forma mudanças na compreensão subjetiva do mundo e na compreensão dos assuntos contidos nos programas propostos.

Algumas técnicas comuns ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal, particularmente o *Teatro Imagem* e o *Teatro Fórum* são incluídas no processo exploratório do *TIE*, e podem ser utilizadas antes e ou depois da apresentação do espetáculo e no decurso das oficinas dramáticas.

Revelar discrepâncias e contradições entre o que é “dito” e o que é “feito”, descobrir as forças que condicionam muitas das respostas e decisões tomadas pelos personagens das peças apresentadas, tornam-se os desafios educacionais que pretendem encontrar formas de análise crítica que ajudem a examinar objetivamente as experiências vivenciadas durante a representação teatral que deverá ser desafiante e absorvente e um estímulo para o aprofundamento dos assuntos propostos, que numa etapa posterior, deverá ser realizado dentro e fora das escolas.

Uma das estratégias utilizadas na representação teatral do *TIE* é a colocação dos espectadores, turma ou turmas de alunos, numa ficção dramática em que eles são apanhados nos acontecimentos e têm que interagir com personagens e tomar decisões relativamente a situações que fazem parte de uma crise que tem de ser resolvida. Por vezes, os alunos são confrontados com situações em que eles são convidados a desafiar ou a aconselhar personagens relativamente a assuntos relacionados com os acontecimentos a que eles acabaram de assistir na peça apresentada, mas este procedimento pode mesmo ocorrer durante a representação da peça.

Um programa *TIE* contém um conjunto de procedimentos cujo objetivo é o aprofundamento e o conhecimento de assuntos por parte de crianças e jovens, na medida em que o desenvolvimento e a maturidade intelectual e psicológica dos participantes o permitem, ao mesmo tempo que é proporcionado o desfrute prazeroso de um espetáculo de teatro. Posteriormente, são realizadas oficinas

exploratórias dos conteúdos previstos, das capacidades dramáticas e do conhecimento teatral; “(...) Da experiência de fazer arte alguma coisa nova é compreendida ou compreendida de forma nova” (Bolton, 1993: 39). Segundo este autor é a reflexão sobre a experiência que proporciona o conhecimento e a mudança na compreensão já que, no seu entender, a experiência em si e só por si é de pouco valor.

De facto, a tónica deste género teatral está no que acontece depois do evento teatral, “O jogo que produz entre a forma artística e a “proposta social” (Jackson, 2006: 168).

É o impacto e a memória do acontecimento teatral, que se relaciona com conteúdos aprendidos, juntamente com o contributo para a competência cultural dos jovens para a fruição dos espetáculos de teatro que os programas de *TIE* proporcionam.

Segundo Jackson (2001), o *TIE* não é confundível com certo tipo de teatro “didático” que usa uma peça teatral como veículo para uma mensagem que será explicitada no decurso da mesma e que os alunos, rapidamente, identificam com conteúdos “dados” nas escolas ou através da televisão. Pelo contrário, são acontecimentos teatrais que acentuam o aspeto performativo, comunicando a vários níveis e usando várias linguagens artísticas ao mesmo tempo que retratam contradições, dilemas e tomadas de decisão e que proporcionam o prazer da participação ativa. Por vezes, são usados processos celebratórios, criação de desfiles e outras formas ritualizadas. É na fase preparatória que os alunos exploram, investigando, temas e conteúdos através de estratégias de *DIE*, em *Improvisações*, *Quadros Parados*, *A Esfinge*, *Hot Siting*, *Focalização*, e *Reflexão*, *Teacher in Role*, *Role Play*, *Teatro Debate* etc., e em oficinas dirigidas pelos atores professores e pelo professor de *Drama*.

A peça de teatro que é concebida e escrita através de processos dramáticos semelhantes aos desenvolvidos pelos alunos nas aulas de *Drama* pode aproveitar das sugestões desenvolvidas a partir das questões levantadas nas oficinas com os jovens em contexto escolar. É este conjunto de pontos de vista, colhidos nas reflexões realizadas com os alunos nas oficinas preparatórias, que ajudam na “luta” pela criação de sentidos através da linguagem teatral. Em geral, nestas escolas, o professor de *Drama*, sendo o contacto preferencial do grupo *TIE*, sabe que o projeto e as atividades do grupo não pretendem substituir as

aulas de *Drama* e sim complementá-las. Assim os alunos, sob proposta do professor, conhecem e pesquisam sobre os temas, fazem improvisações sobre os conteúdos encontrados nas suas pesquisas e utilizam as mesmas técnicas dramáticas que os atores – professores e, desta forma, experimentam, vivenciam e compreendem causas, comportamentos, motivações e emoções e alargam a sua compreensão do mundo e da realidade envolvente, ao mesmo tempo que exercitam a linguagem dramática.

Eles procuram (como os atores do projeto) respostas para as perguntas antes colocadas sobre os materiais pesquisados e estas respostas levantarão outras perguntas que serão exploradas da mesma forma.

Por norma, os atores – professores que estão a desenvolver o projeto de *TIE* vão duas vezes à escola. Numa primeira vez, desenvolvem atividades de *Drama* focadas nos temas do projeto e refletem sobre os mesmos; da segunda vez, contam aos alunos a ficção que construíram e desenvolvem mais atividades dramáticas sobre essa ficção, pedindo-lhes que falem sobre o material que já pesquisaram bem como sobre a experimentação dramática nas aulas de *Drama*. Os alunos refletem em conjunto, sobre o contexto ficcional<sup>23</sup> e os atores improvisam sobre propostas que surgem dessa reflexão, sendo que as ideias podem surgir dos alunos, do professor de *Drama* ou dos atores – professores, suscitando depois uma nova reflexão, partilhada por todos *sobre as improvisações realizadas*.

Na etapa seguinte todo este material é trabalhado pelos atores-professores, em contexto de oficina participativa de criação teatral, decidem-se as formas teatrais e as convenções da linguagem dramática a adotar e identificam-se as personagens e as propostas principais do projeto, no que respeita aos conteúdos.

Caso a equipa trabalhe com um escritor profissional contratado para a escrita da peça, usualmente após esta primeira etapa do processo, o grupo de criação teatral e o autor encontram-se durante uma semana e trabalham em oficina colaborativa; neste primeiro momento, a equipa de atores – professores discute com o escritor as ideias e as propostas que foram reunidas e, através de improvisações, novas ideias e novas propostas surgem, ao longo deste período

---

<sup>23</sup> E aqui não podemos esquecer que a missão do *TIE* é produzir sentidos sobre situações vividas que facilitem a compreensão do mundo em que vivemos

de tempo e em processo de oficina com a presença do autor.

Nesta sequência, é concedido um período de tempo considerado necessário para a elaboração de uma proposta provisória de texto dramático por parte do dramaturgo e acordado novo encontro para apresentação desse trabalho ao coletivo.

Neste segundo encontro o *script* é discutido. Os atores improvisam diálogos e cenas que serão de alguma forma integradas numa reescrita - se for esse o caso, de algumas cenas às quais por vezes se acrescenta, e outras se retira texto, tudo depende do consenso estabelecido. “Na altura previamente acordada, este coletivo volta a juntar-se e iniciam-se os ensaios, concebe-se a encenação e a construção do cenário, os adereços, os figurinos, etc. com vista à realização do espetáculo” (Correia, 1993:12).

Podemos então considerar que um programa de Teatro Educacional participativo (*TIE*) é um processo em que os alunos em vez de serem um recipiente passivo para sugestões se tornam em sujeitos conscientes das suas aprendizagens e avaliam a sua compreensão dos conteúdos que atravessam a peça de teatro a que assistem.

Para garantir e consolidar esta compreensão, são realizadas oficinas de *Drama* após a sua representação, atores no papel de “*professor – ator*” trabalham com grupos de alunos almejando, com este trabalho, esclarecer novos assuntos levantados após a apresentação. Neste processo as competências expressivas dos alunos são também mobilizadas. Competências dramáticas e conhecimento das técnicas e das convenções dramáticas e o domínio das linguagens artísticas e dos géneros teatrais bem como o conhecimento do desenvolvimento psicológico dos jovens espectadores e do seu contexto sócio cultural, são necessários para que o programa de *TIE* desenhado alcance a sua finalidade de capacitar as crianças e os jovens na realização de relações entre factos e acontecimentos, identificando semelhanças e oposições entre contextos, refletindo sobre paradoxos e dilemas e cruzando conteúdos, com o objetivo de poderem compreender a complexidade do que se passa no mundo e com os seres humanos ampliando, desta forma, conhecimentos de vária ordem.

Melhorar as competências expressivas é uma aquisição pessoal e deve ser trabalhada durante um tempo apropriado, por isso os objetivos das oficinas dramáticas realizadas no âmbito de um programa *TIE* consistem, sobretudo, em

proporcionar e promover a compreensão dos assuntos e conteúdos abordados durante o decurso da representação teatral sendo deixado para as aulas de *Drama* a tarefa do desenvolvimento das competências expressivas e das convenções dramáticas, também elas necessárias à apropriação de conhecimento.





### **1.4.2 Arte Dramática, Jogo Dramático, Expressão Dramática – correntes da educação dramática francófona**

A partir dos anos quarenta do séc. XX, em França, desenvolve-se um projeto que é também um conceito, a *Educação Popular*. Este conceito significa que todas as pessoas devem ter acesso à educação. Em França, a *Educação Popular* cobre milhares de associações que são instituições públicas que propõem atividades depois do horário escolar para crianças e para adultos. Entre elas, encontram-se os Centros Culturais, as Casas da Cultura e as Casas da Juventude e da Cultura como espaços de acolhimento dessas atividades e a conceção de que a cultura é uma pertença de todos e não só das elites, preside a esta realidade.

Hoje em França o movimento da *Educação Popular* continua atual, mantendo-se a convicção política de que a cultura como prática e como bem de consumo deve ser acessível a todos. A prática da expressão dramática, entendida como expressão mais lata e abrangente de todas as atividades dramáticas desenvolvidas com intenções educacionais e formativas aparece neste país, tradicionalmente ligada ao ensino do francês enfatizando-se a primazia do texto sobre a forma dramática e teatral e em que, para a realização dos exercícios de dicção, utilizavam-se cenas dos textos dramáticos incluídos nos programas oficiais, a par com a prática do entendimento geral da obra compreendida e abordada na sua natureza de texto escrito.

Após a criação de Centros Dramáticos, de Centros Culturais e das Casas da Cultura, em 1968, assiste-se a uma nova preocupação dos animadores culturais: encontrar e formar o futuro público de teatro encetando com ele um diálogo cultural privilegiado e, desta forma, são colocadas questões concretas quanto ao financiamento institucional destas ações de divulgação e formação teatral junto das camadas mais jovens, ao mesmo tempo que são desenvolvidas várias estratégias para complementar as sessões teatrais apresentadas nas escolas, com sessões de trabalho prático com alunos e professores e com a produção de *dossiers* informativos de preparação para o visionamento do espetáculo ou com conteúdos, cuja função era o seu prolongamento com atividades de cariz pedagógico.

Em 1976/77 é criado um plano de *Animação no meio escolar* (Ryngaert,1981) que visa alargar o número de alunos abrangidos por estas atividades e “Estas ações serão conduzidas por pessoas, exteriores ao corpo docente, que estão ligadas ao Teatro (...)” (Op. cit:16)

Esta reforma, que prevê a introdução do ensino da Arte *Dramática*, aponta como seus objetivos: familiarizar os alunos com processos criativos elementares de expressão corporal, de improvisação e de observação dos outros e do mundo exterior através da prática do jogo dramático de grupo a partir de situações quotidianas e de textos estudados nas aulas de francês; utilizando-se representações de marionetas, a assistência de espetáculos de teatro e a abordagem de noções da História do teatro. (Op. cit.). A verdade é que já não se trata de levar o teatro à sala de aula ou de provocar reflexão sobre os textos, mas de provocar a *expressão livre* “Que tem lugar na sala de aula” (Op. cit:25).

É então necessário definir as relações entre os professores e os animadores na sala de aula, sobretudo quanto ao desenvolvimento do trabalho realizado na ausência do animador. A colaboração entre uns e outros torna-se um problema crucial bem com a necessidade de criar equipas coerentes. Será então, nesta perspectiva, necessário desenvolver complementaridades pedagógicas quanto à coerência das aquisições cognitivas e simbólicas propostas e desenvolvidas pelo animador e pelo professor.

Na sequência dos extraordinários movimentos sociais e políticos dos anos trinta e quarenta em França e da *Resistência ao Nazismo*, homens de teatro e pedagogos, militantes da educação popular, propõem uma modalidade de educação artística à qual chamam, *Educação pelo Jogo Dramático*. Esta proposta foi criada por seis encenadores, estando entre eles J. Vilar e J - L. Barrault e tinha como objetivo principal a condução dos alunos ao controle de si próprios pela sua criação pessoal e teatral. Será já nos finais dos anos sessenta que as palavras *expressão* e *animação* vão invadir os domínios da arte, do discurso sobre o social, da cultura e da pedagogia.

Nos finais dos anos setenta as ideias do *Teatro do Oprimido* chegam a França. Nesta altura, questões várias são colocadas quanto ao futuro do teatro político comprometido. Será essa crise, juntamente com sedução de vária ordem que vão pesar no acolhimento às novas teorias de Augusto Boal e onde decerto a clareza da Sistematização da sua aplicação teatral, tal como é proposta por este

autor enquanto meio de transformação da realidade e de posições subjetivas; ser a razão principal do seu bom acolhimento.

Os estágios sucederam-se e as experiências com o *Teatro do Oprimido* multiplicaram-se contribuindo também para um novo impulso das atividades dramáticas no seio escolar, que em França com a criação da ANRAT, vão sofrer uma nova evolução passando-se a investir na formação de “Jovens Públicos”

### Expressão Dramática - como disciplina

No Québec, mais particularmente em Montreal, desenvolveram-se duas tendências da educação dramática, a *Expressão Dramática* na Universidade de Montreal - Faculdade das Ciências da Educação e a *Arte Dramática* na Universidade do Québec em Montreal, cada uma com uma estratégia académica diferente. A *Expressão Dramática* dirigindo-se prioritariamente aos professores colocados em escolas e com o objetivo de os preparar para a aplicação dos programas oficiais publicados em 1970 e 1971 postula que a dramatização é um instrumento de desenvolvimento pessoal e uma experiência relacional, colocando-se ao lado da formação geral e pessoal enquanto prática de estudantes e professores enquanto a *Arte Dramática ou Teatro*, na Universidade do Québec em Montreal, com um Bacharelato em Arte Dramática, proclama-se como disciplina artística autónoma e ligada ao teatro.

Gisèle Barret, que é a principal militante do movimento da *Expressão Dramática*, desenvolve durante três décadas, uma política de trocas internacionais e pesquisa universitária fazendo-se conhecer em outros países e aceitando a orientação de muitos doutorandos estrangeiros, nomeadamente estudantes portugueses.

Esta autora de ensaios sobre o tema e praticante fervorosa da *Expressão Dramática* cria com outros praticantes, no Québec, uma associação de professores de *Expressão Dramática* e a revista *Expression*. Orienta oficinas intensivas de iniciação e formação, participa em congressos internacionais e encontros vários que se tornaram uma forma de difusão militante e de solidarização entre os praticantes (Monod, 1984).

Numa oficina de *Expressão Dramática*, o animador tem uma primeira

preocupação que é colocar os participantes em ação a partir de indicações em que variam os temas, os indutores, as interações pessoais e de grupo utilizando materiais fornecidos pelo animador.

No campo da ideologia pedagógica, Monod (1984) considera que os objetivos da *Expressão Dramática* apresentam um carácter holístico, englobante e proclamante de posturas divergentes que surgem de uma forma voluntarista e com ênfase em aspetos psicológicos das vivências e experiências pessoais. Para Barret (1988) a *Pedagogia da Situação* parece ser uma proposta de revisão consciente da relação educador(a) /classe, considerando a postura do professor(a) em vários aspetos como o uso da voz, do olhar, da atitude e de comportamentos, segundo indicações de formas positivas de atuação nos diferentes campos expressivos e comunicacionais.

No dizer de Barret (1988) “(...) É o fenómeno de indução pela personalidade do mestre que é proposto (...) por uma aproximação subjetiva, pondo em relevo certos aspetos essenciais dos quais é mais útil questionar a existência do que provar o seu funcionamento operativo” (Op. cit:27). Assim ela analisa o impacto pessoal do educador: o seu olhar, a voz, o gesto consciente e inconsciente, a atitude e o comportamento

O que me interessa mais no comportamento é a identificação da proxémica pessoal, da “dimensão escolhida” (...) eu reconheço também em geral as proxémicas culturais ou individuais, mas eu aprendi que havia alguma coisa mais forte que a educação e a cultura, que vem da situação precisa do aqui e agora e da relação das pessoas implicadas. (Op. cit:27)

Desta forma, ela concebe o professor(a) como elemento da situação e por essa razão ela aconselha que seja desenvolvida “a arte da exploração da situação” que concebe o pedagogo como fazendo parte do conteúdo do ato pedagógico e cuja personalidade “(...) possa alimentar o conteúdo da aprendizagem e da situação.” Sem dúvida que estas são considerações desenvolvidas num contexto de formação de professores em que se procura desenvolver novas estratégias que tornem possível “que a pedagogia ultrapasse o seu estatuto de prática, corrija a sua secura e a sua objetividade científica e para que se eleve ao nível da arte (...)” (Op. cit:38).

Existem variáveis que devem ser atendidas nesta questão da *Pedagogia da Situação*, uma delas a considerar é o mundo exterior que deve, na opinião desta

autora, irromper no espaço pedagógico através do “Que cada um traz consigo” e interferir na situação pedagógica entendida muitas vezes como “um enclave protegido das contingências da realidade onde nada se deve imiscuir sobre pena de lesar a “pureza” do projeto pedagógico” (Op. cit:78).

Para esta autora o mundo exterior relaciona-se com acontecimentos públicos e coletivos que dizem respeito a todos ou então factos particulares que afetam alguns indivíduos ou são suscetíveis de poder acarretar consequências sobre o grupo em geral. Estão neste caso informações fornecidas pelos Media “que podem conter conteúdos pedagógicos como os elementos do mundo exterior” (Op. cit:79).

O “*Vivido aqui e agora*” é outro conceito fundamental na *Pedagogia de Situação* e que pode ser afetado positivamente pelo *mundo exterior* condicionando a *situação pedagógica*. As situações vividas no passado podem também ter esse poder de pregnância que a autora distingue e considera existir nas grandes catástrofes que movem o mundo independentemente do lugar da sua produção na medida em que interferem e agem sobre o imaginário “afetando a sensibilidade, questionando a inteligência humana (...) o seu instinto de vida e de morte, a sua angústia existencial, (...) tudo o que põe em cheque a vida humana”

Barret, contudo, não aponta metodologias ou técnicas. Ela afirma mesmo “não há receita, cada professor tem o seu estilo, as suas ideias, a sua maneira de lidar com um grupo, de procurar juntamente com o grupo como atuar” (Op. cit:83). As atividades são variadas e podem ser de natureza gestual, sonora, verbal ou gráfica e as combinatórias podem variar conforme a decisão do animador/orientador da oficina.

O animador prevê que a combinação das variáveis utilizadas se inscreve segundo uma curva interessante que traduz os critérios que dependem dos valores e dos objetivos da sessão ou do curso em que ela se inscreve. A *Expressão dramática* centra-se sobre a atividade mas não sobre o teatro na medida em que exclui o olhar (Barret,1990:59)

Barret (1990) propõe uma definição global de expressão dramática “que é também a sua característica essencial, a saber: Uma pedagogia de processo” (Op.cit:80) e corresponde em geral a necessidades de comunicação, de motivação, de relação e de diálogo. Neste seu texto a autora relembra o

levantamento de conceitos elaborados para a criação da definição da *Expressão Dramática* e que constam no *Quadrante Didático* elaborado pela autora:

“A ação”, “o coletivo”, “a criatividade”, “a globalidade” “o aqui e agora”, “o lúdico”, “a mouvance”, “a neutralidade”, “a polissemia”, “o processo”, “a situação”, “a subjetividade”, “o vivido”. Estes treze conceitos que podem servir para definir a *Expressão Dramática* não são nem os componentes nem os fundamentais desta disciplina mas podem ser considerados e utilizados segundo os interesses do “definidor” (Op. cit:97).

Por sua vez no dicionário *Le Grand Robert* (1985, Tomo 4: 321,321 encontra-se uma definição de Expressão Dramática:

Como a sua etimologia indica a expressão dramática é uma pedagogia da ação, considerando o homem à vez como sujeito e objeto da sua própria existência, a expressão de si e a comunicação com o outro. Nesse sentido, ela coloca o vivido como valor primordial da condição humana. Pedagogia viva e em movimento, ela ocupa, na escola, um lugar específico, substituindo o saber e o saber-fazer pelo saber-ser. Assim, o aluno aprende-se e faz com os outros a aprendizagem de vida”

Para Barret, a *Expressão Dramática* ainda pode ser definida de outra maneira:

Ocasão máxima de oferta para se exprimir e comunicar pela atividade (drama) lúdica, num processo de aprendizagem coletiva onde o vivido individual global se desenvolve na situação “aqui e agora” com as manifestações polissémicas inalienáveis e incomparáveis, pelo simples prazer de existir” (Barret,1990:97,98)

## O Jogo Dramático e a Educação Dramática

Hélène Beauchamp (1987) dá definições de *Jogo Dramático*. Para esta autora, esta atividade é caracterizada como sendo um método que consiste na sucessão de improvisações seguidas de reflexões a propósito do conteúdo e da forma dramática que se vai alcançando, através de transformações deliberadas no decurso do processo. O facto de não veicular a criação de um dramaturgo é também uma característica desta abordagem de trabalho dramático em meios escolares, centros de jovens etc.

Para Joana Lopes (1981), o *Jogo Dramático* é uma atividade dramática proposta por um adulto através da qual o *Faz-de-Conta* é elaborado com a finalidade de estabelecer comunicação não só entre os membros do grupo mas também entre estes e os que os olham.

León Chancerel (1939:5), na redação da apresentação do seu livro, propõe a definição seguinte: “os *Jogos Dramáticos* serão aqueles que derem a oportunidade às crianças de exteriorizarem, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão”. Na primeira metade do séc. XX, também em França a terapia e a pedagogia se apropriam de processos dramáticos e teatrais mas a arte teatral é de muitas formas posta de lado. Contudo, Chancerel (1939) e mais tarde, Leenhardt (1974), através do seu livro: *A criança e a expressão dramática*, entendem as atividades dramáticas como meio de integração cultural e social e também como iniciação infantil à linguagem teatral e à linguagem dramática. Para este último autor, inclusive, o *Jogo Dramático* não sendo como o teatro, deve ser considerado suficientemente próximo para que não saia da sua área de influência.

Trata-se de dar à criança ocasião de exprimir uma sensibilidade pessoal, de ajudá-la a adquirir os meios desta expressão pela disciplina do corpo, da voz e da emoção; por uma disciplina social também, a fim de lhe dar acesso, por uma percepção do vivido da linguagem teatral (Leenhardt, 1974:26).

O *Jogo Dramático* comporta regras próprias manipuladas pelos jogadores, a presença de espectadores e a implicação da consciência do jogo, como linguagem que é empregue com uma intenção: a realização de uma comunicação efetiva. Constitui-se como prática entre o *Faz-de-Conta* e a formalização do espetáculo teatral, a sua constituição sintática é apropriada pelos intervenientes e a linguagem utilizada é a teatral.

Para Ryngaert (1981), o teatro é uma linguagem artística completa que tem as suas regras próprias que permitem comunicar de uma forma diferenciada da linguagem falada e que, a esta noção determinante do teatro como linguagem, é preciso acrescentar a noção de polissemia do texto dramático e da representação. Assim sendo, a procura da teatralidade passa pela aprendizagem de uma gramática.

Tal como Brecht teorizou sobre a quarta parede, também Ryngaert (Op. cit.) considera que no *Jogo Dramático*, numa sala de aula, não se coloca o problema da separação entre o público e os atores nem a construção dos personagens se

processa por identificação da mesma forma ilusória como no teatro convencional. Ryngaert reconhece, como Brecht, que é necessário levantar barreiras contra a identificação do jovem ator com o personagem em jogo e que não é o destino ou a fatalidade imaginada como motor da ação que interessa conhecer, mas sim compreender as causas dos comportamentos em função dos contextos histórico- sociais.

Hoje dizemos que devem ser os comportamentos dos personagens analisados como sujeitos, sujeitos às condições históricas e sociais, mas dependentes também de condições mais obscuras da formação do desejo e da individuação desses mesmos personagens, que podem ser analisados e dessa forma tornados fonte de conhecimento.

Segundo Ryngaert o *Jogo Dramático* pode ser suportado metodologicamente por diferentes materiais, texto, inquérito, narrativa, imagens, fotografias etc., mas as sessões de *Jogo Dramático* são iniciadas com exercícios técnicos provenientes de diversas fontes, treinamento do ator; jogos tradicionais e os seus objetivos são desbloquear o corpo, a voz e a imaginação e preparar para as técnicas e processos do *Jogo*. No *Jogo Dramático* a técnica fundamental utilizada é a *Improvisação* que pode ser reutilizada de diferentes formas.

### Improvisação – Modalidades

A *Improvisação*, como técnica de *Jogo Dramático*, pode ser realizada em coletivo e sem o olhar exterior. Por exemplo, reconstituindo-se um lugar imaginário e desta forma pretendendo desbloquear o imaginário, este desbloqueamento pode também desenrolar-se através da utilização lúdica de objetos, do corpo e da construção de imagens ou da utilização de fotografias, pinturas e ícones que assim atuam como indutores de situações ficcionadas.

Outras possibilidades são as improvisações de situações a partir de propostas modificáveis, pretendendo-se, desta forma, promover a aprendizagem da linguagem dramática, incitando-se a invenção de signos dramáticos e a reflexão sobre as formas dramáticas utilizadas.

O *Jogo – Transgressão* é proposto como uma modalidade de *Improvisação* com



uma função de descompressão, defesa e libertação ou psicodrama selvagem em que a improvisação é livre de quaisquer indicações ou constrangimentos ficcionais

A *Improvisação Coletiva* permite desenvolver uma situação de comunicação para os “outros” em modo de jogo de improvisação e discussão em grupo dos objetivos comunicacionais alcançados tanto quanto às formas como quanto ao conteúdo da comunicação estabelecida.

### Procedimentos metodológicos do Jogo Dramático

Dizer um texto não dramático ou jogar um texto não dramático promove a consciência da voz própria, do dizer e do recitar, bem como a análise crítica do seu conteúdo e a transposição de linguagem escrita para a linguagem oral. Fazer *análise crítica* do texto dramático e refletir sobre as relações textos narrativos/ escrita teatral ou criações textuais pessoais a partir de um texto dramático constituem outras possibilidades oferecidas pela exploração de atividades propostas pelo *Jogo Dramático*

Nas atividades de *Jogo Dramático* é concebida a necessidade de preparação dos “instrumentos” corpo e voz com o objetivo de se alcançar melhor expressividade no projeto comunicacional, usando-se para isso conhecimentos e exercícios de métodos divulgados sobre a formação de ator (Ryngaert,1981), mas o treino de uma atividade corporal determinada, do domínio da respiração e da voz, não pode ser conduzido de qualquer maneira. Não compete ao professor nem ao animador jogar ao aprendiz de feiticeiro com vozes e corpos jovens utilizando técnicas nem sempre bem assimiladas, e inicialmente destinadas a adultos. (Op. cit:76). Ryngaert chama aqui a atenção para uma condição importante que é a efetiva preparação dos orientadores destas atividades quanto ao tipo de propostas que são feitas na preparação das vozes e da respiração dos participantes, pois de outra forma as indicações que são dadas, sendo insuficientes ou mal interpretadas, podem conduzir a posturas respiratórias erradas e colocações vocais prejudiciais. Este autor aponta uma quantidade substancial de exercícios e de jogos e as suas finalidades. Alguns exemplos: jogo livre com objetos; apropriação de modelos iconográficos; utilização de

imagens numa escrita pessoal; improvisações de situações a partir de propostas modificáveis; criação de guiões; dizer um texto dramático; dizer um texto não dramático; jogar com as palavras e o seu sentido a partir de um texto dramático, etc.

Em relação à proposta: “*A partir de um texto dramático*”, apontamos um exemplo de sessão de trabalho indicada pelo autor:

O animador e os participantes inventam situações paralelas à obra dramática estudada, assim como uma galeria de personagens escolhidas no meio próximo e, desta forma, procura-se chegar à criação parcial duma “obra” pessoal a partir da qual, o diálogo com a “obra-prima” estudada se abre sobre novas bases. (Op. cit.: 115).

Este é um exercício que indicia uma proposta distanciadora na medida em que as cenas inventadas descentram e criam a possibilidade de outros pontos de vista sobre os mesmos acontecimentos e a possibilidade de estabelecer paralelismos com a realidade histórica e social vivida.

“O importante é, contudo, encetar um diálogo com os alunos a fim de que eles sejam capazes de tomar consciência dos discursos que produzem” (Op. cit.:145,146).

A relação do *Jogo Dramático* com a visão brechtiana tal como Ryngaert propõe, é assinalada nesta passagem da obra citada:

As propostas anteriores têm a ver com o conhecimento acerca do que é jogado. Devem ser acompanhadas por uma reflexão sobre a distanciação do conteúdo, indispensável para que os jogadores o possam controlar. Distanciar as emoções, distanciar os materiais tratados para melhor fazer aparecer o seu carácter não habitual (...) Da mesma maneira que na dramaturgia brechtiana o ator mostra a sua personagem para que o espectador não seja incitado a identificar-se, do mesmo modo propomos, para o jogo dramático, instrumentos que incitam jogadores e público a não projetarem a sua subjetividade de maneira anárquica na representação. (Op. cit.:195).

Para Hélène Beauchamp (1995) *A Dramatização* é a transformação de uma ficção em ação, é um *Pôr em Ação*. Para esta autora, a *Fábula*, o *Pôr em Ação* e a *Dramatização* são a base de todo o trabalho teatral.

O *aprovisionamento do teatro* e a iniciação ao teatro pelas crianças são as principais conquistas do *Jogo Dramático*, segundo Beauchamp (Op. cit.), Este, ao mesmo tempo que compromete as crianças a título individual e coletivamente

e sendo semelhante aos jogos infantis do *Faz-de-Conta*, permite uma multitude de atividades da ordem do fazer e da análise, por parte dos que se colocam no lugar do recetor da atividade, que faz com que seja muito mais do que uma simples série de oficinas e exercícios.

Dramatizar, no sentido definido por esta autora, “é pôr em ação imagens que surgem no interior do indivíduo e no coletivo e que promovem situações de enriquecimento mútuo que são do conhecimento comum.” (Op. cit:105).

A expressão pessoal é libertadora e a tomada da palavra é estimulante e estrutura o que estava escondido, não formulado e desconhecido. Se a palavra assim acedida é convincente, reconhecida e necessária na relação com o real e com os outros, então a experiência estética vivenciada através do jogo é justificada e cumprida uma das principais finalidades do *Jogo Dramático*. Para esta autora, o projeto teatral com crianças é a forma de estruturar as atividades dramáticas que melhor servem as duas vertentes: a pedagógica e a artística.

### Projeto de teatro a partir de invenção de histórias e improvisações

Para Hélène Gauthier (1995) é possível trabalhar o jogo do ator com crianças muito pequeninas. Esta convicção é o ponto de partida de um método com várias técnicas que implica o conhecimento e a aprendizagem das convenções teatrais elementares que regem as relações entre a cena e o público e que permitem às crianças intervenientes a descoberta de um novo meio de expressão /comunicação.

As improvisações dramáticas são a técnica base deste teatro feito por crianças que, na proposta desta autora, devem ter cinco anos e mais, contudo é possível dar início a este método de trabalho com crianças mais pequenas, ficando o seu resultado a depender do seu desenvolvimento e da complexidade das propostas. Destas duas condições prévias depende o grau de aprofundamento do conteúdo e da forma dramática dos resultados finais. Através da experiência da improvisação que neste caso mais não é do que uma forma mais desenvolvida do *jogo do Faz-de-Conta*, as crianças iniciam-se ao mesmo tempo às convenções do teatro e da encenação. No início tratar-se-á de jogos de movimento, imitação e mímica, umas vezes mais informais e espontâneas,

outras, são realizações a partir de sugestões do educador que aproveita a espontaneidade e o prazer lúdico, que as crianças na tenra idade encontram neste tipo de jogos, para lançar propostas cujo conteúdo é educacional.

Pode-se observar, diz Gautier (Op. cit.), que as crianças jogam mais através da ação do que usam as palavras e que as ações são acompanhadas com os gestos, com movimentos e com a execução de sons variados e ricos constatando-se que nestas idades as crianças se exprimem pouco verbalmente.

No entender desta autora, isto deve-se ao facto de que as formulações de imagens mentais, neste período, serem mais intensas e suscetíveis de conduzirem à ação/reação que só depois se traduzirá em diálogo. Será ainda, no seu entender, a repetição das ações que vai permitir o aparecimento das palavras e das réplicas que se juntam à gestualidade e que na representação dramática vão constituir, mais tarde, as falas dos personagens.

Esta autora propõe três tipos de improvisações, as improvisações livres, as improvisações a partir das histórias inventadas e as que estão relacionadas com a construção de personagens.

### Improvisação livre

O espaço ideal das improvisações livres é um grande espaço, onde as crianças improvisam livremente ao som de diferentes músicas e de diferentes sons com ritmos variados. Aqui estamos próximos das propostas de Bryan Way que, neste tipo de jogos, considera que não devem ser dadas indicações mas deve ser disponibilizado material diverso incluindo roupas e outros adereços.

Na sequência destas atividades lúdicas e à medida que as crianças se vão familiarizando com a sua prática, podem surgir situações dramáticas e nessa sequência serem inventadas personagens, neste caso, o professor deve encorajá-los a continuar a desenvolver essas situações que parecem conter possibilidades de exploração de conteúdos pedagógicos e artísticos.

É desta forma que as crianças aprendem gradualmente a ter consciência do tempo, a encadear as sequências de ações e as situações dramáticas e que cada vez terão menos tendência a repetir as mesmas cenas e adquirem uma visão geral da história, noção de estrutura dramática e por fim conhecimento das convenções utilizadas no *Jogo Dramático*

## Dramatização a partir de histórias inventadas

Para este efeito, Gauthier (Op. cit.) serve-se da ideia de guião dramático em estrutura de *canevás*, retirada da história do teatro popular, mais precisamente da Comédia *Dell'Arte* e que ela propõe em esquema de montanha. Na base da montanha (pirâmide), é assinalado o início da história que é, ao mesmo tempo, a primeira situação dramática, deixando depois um espaço em aberto que será posteriormente preenchido com outras situações que serão criadas. O segundo passo é o estabelecimento da situação dramática que vai ocupar o topo da pirâmide e que é ao mesmo tempo o *Grande Problema* que deve ser resolvido no decurso do processo dramático através de ações físicas a levar a cabo pelos atores. Este grande problema que é vivido pelas personagens e que as crianças deverão resolver através de sugestões e refletindo em grupo, é também o *Clímax* da narrativa dramática. Nesta sequência é criada, com a mesma técnica de discussão em grupo, a situação final que é assinalada com a palavra - *FIM*.

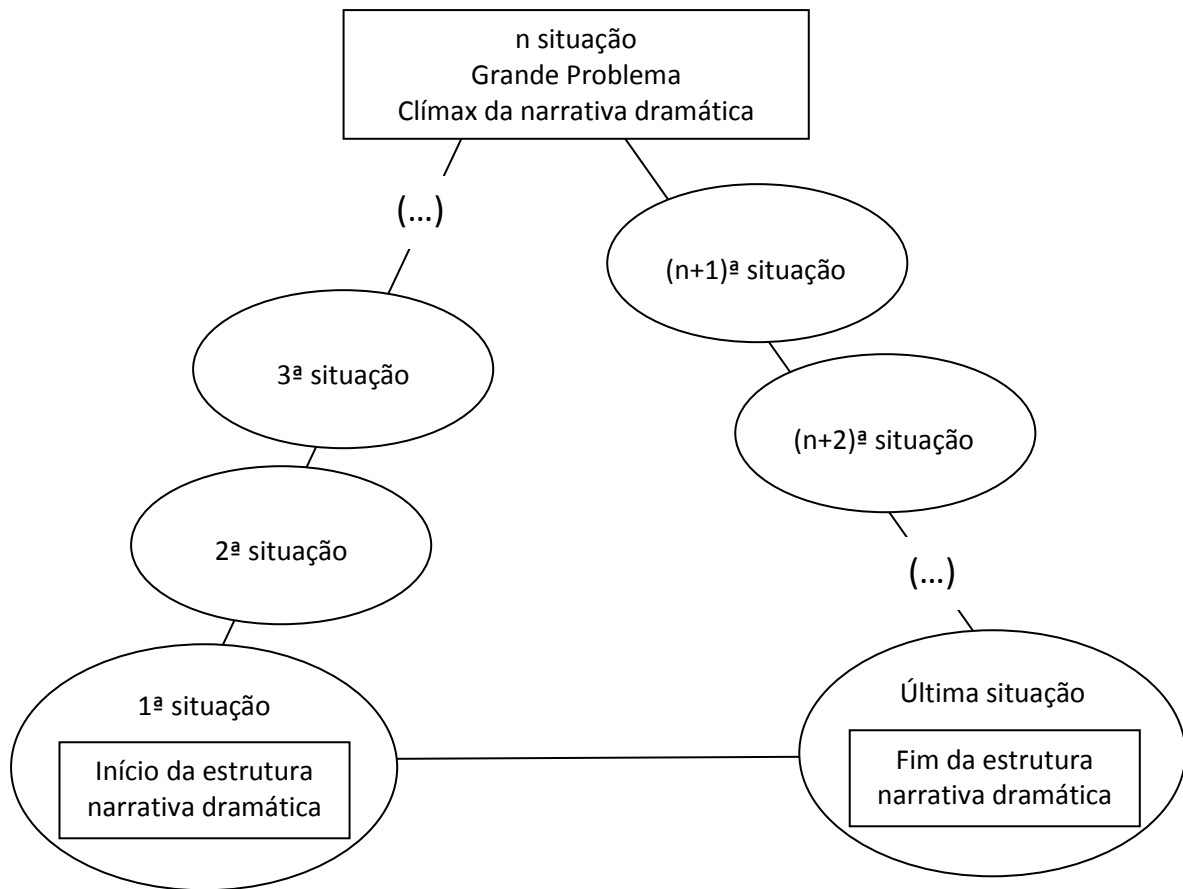
Esta situação terá a solução final do problema e assinala o fim da progressão dramática. Volta-se então ao princípio e depois da cena inicial já inventada, procedendo-se da mesma forma, dá-se início à invenção das cenas seguintes que devem conter a progressão das complicações dramáticas até ao *Grande Problema* e que passarão a constar nesse lado da pirâmide, como se pode ver assinalado na Fig. nº1.

No espaço em aberto no outro lado da pirâmide serão assinaladas as situações dramáticas de resolução do Grande Problema/Conflito/Clímax do drama e que serão criadas segundo a mesma metodologia, perfilando-se até à base da montanha onde a situação final que encerra e contém o desfecho dramático da narrativa, já estava assinalada.

No decurso deste procedimento é sempre possível alterar decisões anteriores e conformar as situações já estabelecidas a soluções posteriormente encontradas uma vez que, ao caber ao grupo a invenção da história, esta é suscetível de ser alterada pelos seus inventores.

Fig. nº1

Projeto de Teatro: A partir de invenção de histórias e improvisações Estrutura de Canevás: Esquema da pirâmide (ou montanha) do canevas dramático proposto por Hélène Gauthier (1995).



Será então segundo o esquema da montanha que serão inventadas histórias cujas estruturas são épicas, no sentido em que a narrativa é episódica e que não têm que ser respeitadas as três unidades de tempo espaço e ação.

Estas situações dramáticas são criadas numa dinâmica que compreende a invenção em grupo de situações que se desenvolvem através de respostas encontradas e negociadas pelas crianças às perguntas: Quem (?) Onde (?) O Quê (?) Como (?) que nos fornecem as personagens, o espaço de cena, os acontecimentos e a forma como os mesmos ocorrem.

## Método

Começando em grupo, as crianças e o(a) educador(a) escolhem uma ou duas personagens que vão entrar numa história a inventar sabendo que podem

aumentar o número de personagens à medida que os acontecimentos se complicam e se desenvolve a ação geral da peça.

Este processo é feito em grupo através de conversas nas quais se caracterizam as personagens, o espaço é definido e criado o “como” é que as situações acontecem. A estas negociações em grupo seguem-se improvisações que são também elas discutidas em grupo e com as quais se reformula e desenvolve a narrativa dramática.

### Construção de personagens

Como o corpo é o lugar fundamental de toda aprendizagem e o instrumento base do jogo do ator, será através de jogos corporais muito simples que as crianças descobrem e aprendem a jogar diferentes tipos de personagens. A este propósito a autora sugere que se comece pela observação de atitudes corporais. Num espaço grande e desimpedido, as crianças improvisam e dialogam sobre os resultados do seu trabalho, sobre imagens de pessoas, sobre imagens de animais ou até de seres mitológicos encontrados em gravuras de livros ou em outros suportes. A autora sugere também o uso de imagens de personagens da *Comédia Dell'Arte* que são analisadas, discutidas as suas características físicas e o seu comportamento físico é associado a comportamentos de animais.

Reconhecendo que as imagens da *Comédia Dell'Arte* são visualmente ricas e sugestivas quanto a características físicas associadas a características psicológicas e comportamentais e assim, inspirando-se nesta associação personagem-animal, a partir da *Comédia Dell'Arte*, trabalha-se a construção de personagens com as crianças.

A pergunta que o educador deve fazer é: conheces alguém parecido com esta personagem? E refere as suas características principais. O objetivo é encorajar as crianças a descobrirem no seu vivido, personagens que correspondam ao tipo descrito numa história já contada na sala de aula, num espetáculo apresentado na escola etc. Para cada tipo de personagem, o professor apresenta uma imagem correspondente e encoraja as crianças a representarem aspetos físicos, movimentos e expressões verbais e faciais das personagens apresentadas. Para cada uma destas personagens as crianças procuram individualmente ou

coletivamente a sua gestualidade, a sua voz e a sua maneira de se locomoverem.

Socorrendo-se dos recursos das oficinas de guarda-roupa e adereços é possível completar o projeto de teatro que será ensaiado e posteriormente mostrado a um público constituído por outras crianças e adultos familiares. Durante os ensaios, os jovens atores aprendem convenções teatrais como a colocação adequada da voz, falar cada um no seu tempo, relações com o espaço e outras presenças em cena e nomeadamente a não tapar os companheiros e a não se deixar tapar por eles.

Educação para o teatro, educação pelo teatro e educação em teatro: formação estética.

R. Deldime (1998) dá-nos uma definição do que é a *Pedagogia para o teatro* e do que é a *Pedagogia pelo teatro* significando o primeiro, os conhecimentos formais da linguagem dramática e teatral que são adquiridos quando os jovens assistem a criações teatrais produzidas por profissionais com o objetivo, além do mais, de apreender os processos da criação dramática e teatral resultando assim, que os seus objetivos são prioritariamente estéticos e dando-se lugar à educação do espectador.

Tratamento metafórico de temas e de histórias, transfiguração poética do espaço e do tempo, significação de gestos e de movimentos, carga expressiva de voz, interação de sons e de formas, de cores e de matérias (...) (a) descoberta ativa da linguagem teatral deve permitir conhecer e apreciar uma arte enquanto espectadores iluminados (Op. cit:2)

Pedagogia pelo teatro é aquela que se realiza nas oficinas dramáticas com jovens:

As oficinas realizam-se na vida de um grupo - turma e do seu envolvimento social. Atividades comportamentais, relacionais e terapêuticas. Aprender a se exprimir e a comunicar, a melhorar a sua relação com os outros, vencer a sua timidez, fazer a catarses das suas angústias (...) (Op. cit.: 2)

Para Deldime quando os jovens são enquadrados por professores que têm um conhecimento real da arte dramática “O Jogo Dramático contribui, quanto a ele



(Ryngaert) a fazer descobrir os elementos de base – *jogar a representar*<sup>24</sup> uma ação - da linguagem teatral” (Op. cit:3), encontram-se em contexto de educação dramática e esta, quando praticada equilibradamente, resulta do cumprimento das duas vertentes, a vertente estética e a vertente pedagógica e esta última apreende melhor a expressão/comunicação e a componente relacional terapêutica.

As vantagens vêm de “culturizar” a escola e não “escolarizar” a cultura. “A arte não é nem uma lição nem um método nem uma matéria de ensino mas uma tentativa, uma interrogação, uma abertura sobre o mundo” (Op. cit:4).

O teatro, na sua função estética, atua na construção da personalidade através da sua capacidade alusiva, metafórica e parabólica e do poder do investimento irracional do público. “As ideias veiculadas pelo produto teatral interpelam, questionam, fazem refletir e deixam traços profundos e duráveis”.

Não há educação no teatro que não passe pela frequência de salas de espetáculos. Não se acede ao teatro se não sairmos da escola para irmos a outro lugar. Num universo diferente (...) para viver emoções e desenvolver o espírito crítico. Para adquirir referências, decodificar significações múltiplas. Para alimentar a imaginação, nutrir a inteligência. (...) (Op. cit:7)

Para este autor, arte e educação são complementares na condição de se aceitar que a arte serve para desenvolver um outro modo de apreensão do mundo. A relação teatro/educação deve gerar experiências estéticas, o esclarecimento crítico e o prazer criativo.

### A Prática teatral no meio escolar e a formação de públicos – educação artística e cultural

Em França a educação artística surge como resposta aos acontecimentos do Pós Segunda Guerra Mundial, na perspectiva e na procura de soluções para que se possa evitar outras guerras com aquelas dimensões e características e como resultado da constatação de que os necessários valores da tolerância e da paz e que impedem as guerras deviam apoiar-se na educação dos povos. São estes os pressupostos que vão levar à criação do *Movimento da Educação Popular* de que já falámos.

---

<sup>24</sup> Itálico nosso

Em meados dos anos setenta, em França, no Ministério da Educação e nas universidades, constata-se que o teatro acontecia no interior das escolas razão pela qual foram criadas comissões académicas de ação cultural de teatro e de educação. A sua função inicial parecia ser exclusivamente a da censura, ou seja, a de autorizar ou não autorizar os espetáculos apresentados para públicos infantojuvenis nos estabelecimentos escolares. Com o tempo estas comissões acabam por se transformar em comissões de aconselhamento e informação e a par com esta transformação vai ser criado o fundo de intervenção cultural que vai viabilizar financeiramente todo este processo. Contudo, estas atividades vão permanecer fora do horário escolar onde já se encontravam as artes plásticas e a música.

Pressões exercidas politicamente e o bom trabalho desenvolvido acaba por levar à redução de 10% da carga letiva total existente no Sistema Educativo que serão consagrados às atividades teatrais ou “teatralizantes” e a partir de 1977/78 e neste âmbito, é criado um plano ministerial cuja missão é a ação cultural no meio escolar e educativo que aprovava e subvencionava projetos propostos por entidades privadas. (Ryngaert,1981).

Fazer teatro no Sistema Educativo Francês, nesta altura, consistia na prática de oficinas de expressão /comunicação

(que) utilizam meios dramáticos e a ficcionalização do corpo no espaço, é portanto uma pura prática de desenvolvimento pessoal, de convivencialidade em grupo, de aproximação de pessoas e da sua revelação através de outros meios que não sejam a palavra (da fala e do texto escrito) “. (Op. cit:48).

É assim, mas não só, que as pessoas do teatro introduzem as práticas dramáticas no interior das escolas, pelo menos a partir dos anos setenta, já que anteriormente, foi com a *Educação Popular*, com os movimentos educativos progressistas, as *Escolas Normais de Formação de Professores* e os *Centre de Entraînement aux Méthodes d'Education Active* que as práticas dramáticas foram levadas para o interior das escolas.

Richard Monod (1981) esclarece-nos: “Um género teatro/educação/formação. È: juntemo-nos em grupo. Joguemos! Isto também se faz na formação de adultos, isto faz-se na formação de trabalhadores sociais (...) é uma ideologia das capacidades da pessoa, da emoção do encontro” (Op. cit:53)

Para Monod (Op. cit.) o clube é uma das formas de conceber o teatro amador

desenvolvido no seio escolar. A outra, é o ensino artístico do teatro.

Em 1981 é colocada a questão a nível institucional e, através de uma comissão reunida pelo Ministério da Cultura, é criada a educação teatral integrada no Sistema de Educação Nacional. Nesta altura muitas questões foram levantadas: Ensino teórico ou prático? Que modelo (s) adotar? Implicação da criação de um espetáculo ou não?

O que mobiliza as pessoas que praticam o jogo teatral educativo é a prática, as partilhas e o compromisso dos espectadores e dos jogadores. A ambiguidade entre a ficção e a realidade das pessoas, a resposta ativa a uma necessidade de convivencialidade e a inversão de papéis entre os que jogam e os que assistem (reversibilidade) “esta enorme educação da escuta e do olhar” (Op. cit:54) é o que torna a educação dramática um método único de educação social. Muitos autores franceses, no debate que se seguiu, colocaram a questão da formação de públicos e acabaram por concluir que a crise de públicos começa exatamente na escola. Na grande maioria dos casos, o teatro na escola permanecia enquanto género literário a trabalhar, o que de certa forma podia explicar que fosse considerado como uma disciplina artística intelectual. Esta situação contribui talvez, também, para a crise de público nos teatros. Na medida em que o “teatro vivo” não entrava na formação de professores, a escola contribui a para dar uma ideia falsa ao enfatizar o aspeto literário do género dramático, aliás, tal como se passou e passa em Portugal.

Em 1978, o teatro estava já presente através de oficinas e de opções (ou secções) e as escolas que tencionassem ter a opção de teatro deveriam elaborar um caderno de encargos e disponibilizar três horas letivas semanais para esse efeito.

Hoje em dia, nos colégios e nos liceus, podem existir oficinas de teatro e expressão dramática conduzidas e animadas por professores intervenientes, exteriores à escola mas agregados pela direção da escola. No Ensino Secundário, em condições definidas, este horário poderá ser de quatro horas.

Em 1983, dá-se início à *ANRAT* (Association National de Recherche et Action Théâtral) que será institucionalizada em 1986 com a criação de uma lei que permite a entrada de artistas nas escolas. Esta Associação aparece para acompanhar os professores, na lecionação do Bachalauréat em teatro, que não estavam preparados para o fazer no início dos anos oitenta do séc. XX e hoje os

professores que ensinam nesta via opcional têm de ter um certificado em formação teatral.

Em França, desde 1983 e na medida em que se reconhece o benefício da presença do teatro conjuntamente com outras artes performativas na cena educativa, propõe-se a descoberta da arte teatral pelas crianças, jovens e adultos em vários níveis de ensino e a *ANRAT* proporciona a edição de livros, estágios de formação e faculdades de Verão em Avignon.

Nas propostas protocoladas pela *ANRAT* existe sempre um contrato entre as companhias de teatro e os grupos de teatro, os *Centros Dramáticos*, as *Cenas Nacionais* e as escolas.

A este protocolo e contrato que as instituições escolares e teatrais estabelecem é chamado *Partenariado* e envolve um professor ou uma equipa de professores um estabelecimento escolar e um artista ou uma companhia de teatro ou estrutura cultural. Esta lógica tem sido firmada oficialmente através de sucessivos protocolos entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura franceses.

O artista vai sempre uma vez por semana à escola e deve estar envolvido com uma criação teatral de âmbito profissional, sendo o seu trabalho pago pelo Ministério da Cultura Francês.

O princípio básico deste projeto é o partenariado artista/professor e escola/estrutura de criação artística, partindo-se do princípio que é muito raro e difícil que a mesma pessoa reúna as diversas competências que a integração da arte e da educação requerem, ao mesmo tempo que se reconhece que o teatro põe em jogo muitas competências, tais como a inteligência sensível, concreta e prática, que a escola muitas vezes ignora.

Hoje existem formações nos diferentes graus de ensino do Sistema Educativo Francês, nomeadamente as Oficinas de Prática Artística, no 1º Grau que é equivalente ao 1º Ciclo do Sistema Português, com a duração de duas a três horas semanais e cujo objetivo é a sensibilização ao teatro através da experimentação do Jogo Dramático e da criação teatral.

Existe ainda a possibilidade de oferta de oficinas semanais que consiste na permanência de uma semana num espaço teatral, com uma companhia profissional e assim, de alguma forma, participar num projeto de criação. Propostas variadas são possíveis no 2º Grau do Sistema de Educação Francês

(equivalente ao 2º Ciclo do Sistema de educação Português). Aqui, as Oficinas de Prática Artística têm a duração de três horas por semana, em regime de frequência voluntária e em forma de parceria com uma instituição profissional de criação teatral. Desta forma, a descoberta do mundo do teatro e a sua história tornam-se acessíveis aos jovens que assim adquirem referências e hábitos de frequência de espetáculos teatrais. A metodologia desta oferta inclui o *Jogo Dramático* e, eventualmente, a realização de um espetáculo de teatro.

Nos Liceus apresentam-se duas opções, a do ensino especializado em programas de quatro horas por semana que pode, dentro de um programa detalhado, corresponder a um Bachalauréat e que compreende o estudo, a prática e a análise de espetáculos profissionais bem como a experiência de diversos géneros teatrais, estilos, reportórios, correntes artísticas e história do teatro e da cenografia e pesquisa dramatúrgica, ou então, num formato de “ensino ligeiro do teatro” apresentar uma carga horária semanal de três horas com a duração também de três anos e que pode ser validado como Bachalauréat após submissão a um exame.

Ambos os percursos constituem a descoberta do teatro como forma artística e a sua significação social.

É no entanto reconhecido, por responsáveis da *ANRAT*, que este regime de parceria não consegue abranger todas as crianças e jovens a frequentar o Sistema Educativo, razão pela qual foram propostas novas iniciativas. Estão neste caso as convenções estabelecidas entre instituições culturais e grupos de escolas, colégios e liceus de proximidade, abrindo-se assim a possibilidade da descoberta de espetáculos ao vivo acompanhados por encontros, debates e experiências de *Jogo Teatral*, podendo-se integrar oficinas específicas ou aulas. Neste formato de formação, os alunos e os professores são igualmente visados, concebendo-se uma formação de espectadores diversificada consoante as idades e os níveis de ensino e cuja finalidade consiste em criar formas de trabalho que permitam a expressão crítica e informada sobre os espetáculos assistidos e mostrar como as artes dos espetáculos podem ser federadoras de projetos interdisciplinares.

Uma das grandes ações da *ANRAT* é a formação teatral de jovens à qual está ligado o *Festival de Avignon*. No mês de Julho realiza-se durante cinco dias, no âmbito deste festival, um ciclo de ações formativas ao qual é dado o nome de

### *Escola do Espectador.*

Durante este período misturam-se artistas e professores e é possível assistir a mais de trinta espetáculos oficiais e a mais de novecentos espetáculos Off<sup>25</sup>

Vêm-se espetáculos e no dia seguinte faz-se a sua análise partilhando pontos de vista sobre o seu conteúdo e forma. O que se pretende é que esta análise possa ser partilhada pelos alunos, pelos professores e pelos criadores dos espetáculos.

O objetivo desta análise partilhada é a obtenção de conhecimentos teatrais que são particularmente úteis para os professores porque ao mesmo tempo que podem ter um efeito de desbloqueio, fornecem conhecimentos que darão bases para futuras discussões com os artistas, em trabalhos futuros.

Desde 2003 que a *ANRAT* se manifesta no sentido de expressar a necessidade de teatro na educação em todo o país. Contudo, na primeira década do séc. XXI, esta associação encontra-se em perigo já que, mesmo sendo o seu trabalho apoiado por poderes regionais, os Ministérios da Educação e da Cultura pretendem desvincular-se financeiramente do projeto.

É consensual, entre alguns responsáveis da associação tal como Danielle Naudin, que em 2010, numa conferência na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo referiu que o facto da pesquisa e da investigação neste campo, terem sido negligenciadas, enfraqueceu a imagem da Associação *ANRAT* perante o poder. Assim, em 2010 era notória a intenção de uma aproximação com as ciências para reforçar a cientificidade e a relação com o conhecimento manifestada por grupos de investigação que pensam a formação de espectadores e desenvolvem projetos nesse sentido.

Em 1992, Philippe Meirieu (Cit. In Desgranges, 2006) realizou uma investigação com crianças da periferia da cidade de Lyon, pertencentes a contextos muito desfavorecidos. Em entrevistas com estas crianças, cujas idades oscilavam entre os seis e os doze anos, foi detetado que muitas traziam consigo uma

Absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a sua própria história  
“ A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas perceções) para os factos do quotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência (Meirieu, 1993:14 cit

---

<sup>25</sup> Estimativa de 2010 fornecida por Danielle Naudin, quando esta integrava a direção da *ANRAT*.

Será, portanto, a falta de condições para organizar e compreender elementos narrativos das suas histórias de vida que determina, em grande parte, a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro.

Meirieu acabará por concluir, no seu trabalho, que as idas ao teatro e ao cinema e o hábito de ouvir e contar histórias introduzem uma maior facilidade na construção de discursos narrativos, na criação de histórias e na organização e apresentação dos acontecimentos da própria vida. “A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história, sabe contar uma história. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história” (Op.cit:23).

A linguagem teatral e dramática, ao levar o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira própria, leva-o também a assumir a consciência da leitura do mundo que pode realizar.

A conclusão deste estudo foi que a colocação do participante nos papéis ora de ator ora de espectador torna possível, por um lado, a aquisição da linguagem que lhe permite ganhar condições para a leitura e para a narrativa da sua vida e por outro, compreender que a vida, esse duplo do teatro, é suscetível de ser interpretada com os elementos que constituem a linguagem dramática e teatral. A leitura do mundo como um palco.





### **1.4.3 Teorias e práticas do Teatro Educação no Brasil**

A Animação Sociocultural, que é um campo relativamente novo em Portugal, pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e das instituições, na medida em que privilegia o aperfeiçoamento humano e a mudança social. Para Teixeira Coelho (1997), a prática da ação cultural consiste em processos que não só possibilitam momentos de lazer mas que levam à democratização da cultura em toda a prática social, podendo substituir as políticas paternalistas tradicionalistas que existem concentradas nos grandes centros urbanos e se manifestam no plano da cultura de uma forma fragmentada e desarticulada e sem atender a todas as fases do processo cultural - produção, distribuição, troca, uso ou consumo de bens culturais.

Defendemos, neste trabalho, que a democracia moderna pressupõe o reconhecimento e a prática de um conjunto de direitos e deveres individuais de cidadania: direitos sociais, direitos económicos e direitos políticos e culturais que se constituíram ao longo do processo histórico e civilizacional, e é no respeito por estes valores que concebemos a ação sociocultural numa perspetiva educacional crítica.

A ação sociocultural, tal como a concebemos, permite a aquisição e desenvolvimento de capacidades e competências de utilização dos sentidos, da imaginação e da afetividade para criar modelos de alternativa e novas possibilidades de existência em sociedade, segundo os valores da liberdade, da justiça, da igualdade e da equidade, reconhecendo-se que é por meio da ação humana e da produção discursiva que a diferenciação entre os seres humanos é possível e se concebe a pluralidade do espaço público.

Para Viganó (2006:29) a ação sociocultural pode criar condições para a expressão diferenciada dos indivíduos, que dessa forma, estabelecem “uma atitude definida ante a sociedade” podendo assim participar na elaboração da história (Adorno, 2000 in Op. cit.).

A Animação Sociocultural serve-se de metodologias, e modelos da sociologia, da pedagogia, da psicologia, da história, das artes e nomeadamente de técnicas teatrais e da arte do teatro. Por sua vez, é concebido que o agente cultural deve dialogar com as escolhas daqueles com os quais age, sendo fundamental que

proponha processos e não produtos e que provoque as consciências para que se tornem senhores de si e capazes de se auto-determinar a partir do enfrentamento de conflitos e situações problemáticas. (Viganó,2006).

A ação cultural e a ação de mediação artística não devem reforçar atitudes de consumismo mas antes reduzir os efeitos da inércia e da passividade face às consequências da globalização da cultura, veiculadas pelos Média, e os seus focos de interesse são a democratização do direito à cultura, a educação para a cidadania e a tomada de consciência para as regras do jogo que regulam os conflitos dentro de uma sociedade democrática, plural e livre bem como a amplificação das possibilidades de reinvenção dos modelos de realidade.

A prática do teatro, como método sociocultural, não alberga propostas/encomenda de temas colocados à partida e de fora para dentro do grupo que trabalha o processo dramático mas, pelo contrário, é no processo dramático e nas interações em contexto de sessões práticas que, com os anseios e necessidades de conhecimento/investigação dos participantes sobre a realidade humana e social e na procura de formas de expressão/comunicação através da linguagem dramática, os temas se vão revelar e se expõem segundo pontos de vista que serão construídos pelos participantes que assim assinam a sua autoria do projeto desenvolvido<sup>26</sup>.

### Teatro do Oprimido um caso de Teatro Político

Embora Augusto Boal tenha falecido em 2009, o *Teatro do Oprimido* continua a desenvolver-se e a conhecer uma divulgação sem precedentes.

Poderemos dizer que em Portugal entrou e mantém-se enquanto fonte de interesse de artistas que trabalham em espaços de animação social, desde os finais dos anos noventa.

Boal dá forma e inicia esta experiência nos anos 60 no Brasil e em países da América Latina para onde é obrigado a exilar-se depois do golpe militar dos coronéis em 1964, sendo neste momento uma prática divulgada nos Estados Unidos da América, na Europa e em muitas outras partes do mundo onde o teatro como prática emancipatória e transformadora de hábitos e comportamentos é praticado em contextos comunitários.

---

<sup>26</sup>Está neste caso o *Teatro do Oprimido*, método criado por Augusto Boal (1931 – 2009).

Boal inicia a sua carreira como dramaturgo e diretor do *Teatro Arena* de São Paulo ao mesmo tempo que procurava contribuir para a criação de uma estética que refletisse uma identidade pós-colonial do Brasil

As técnicas dramáticas e teatrais do *Teatro do Oprimido* pretendem transformar espectadores passivos em participantes comprometidos que *ensaiam* estratégias para a mudança pessoal e social, fundadas na exploração dramática e teatral mas sem estarem limitadas ao palco e baseadas na aprendizagem transitiva e no empoderamento coletivo.

Educadores, ativistas políticos, terapeutas, animadores sociais e culturais interessados na visão e na reflexão crítica e na aprendizagem pela ação usam as propostas de Boal para tratar assuntos como racismo, sexismo, solidão social e impotência política. Estas práticas constituídas em Sistema juntamente com o caráter de questionamento social e político dos seus conteúdos são hoje conhecidas com o nome de *Teatro do Oprimido*.

Daniel Feldhendler (1995) situa o *Teatro do Oprimido* no grupo das psicoterapias, particularmente no âmbito do *sociodrama* e do *psicodrama*. Ele compara a filosofia da terapia de Moreno<sup>27</sup> baseada no teatro com a recente terapia de Boal e relaciona os trabalhos finais de Boal com o desenvolvimento em Psicodrama, que privilegia o conceito de jogo espontâneo, feito por Moreno. Feldhendler assinala ainda relações do *Teatro do Oprimido* com os trabalhos e teorias de Winnicott e Lacan.

Sintetizando, o conceito de *Teatro do Oprimido* alberga um Sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de criação de imagens e improvisações cuja finalidade é preservar, desenvolver e reformular a vocação humana de *Humanidade*. Assim, a prática do teatro transforma-se num instrumento para a compreensão de problemas sociais e pessoais e busca das suas soluções. Podemos encontrar o teatro bem como o Psicodrama e outras técnicas dramáticas, na terapêutica e na educação, como temos vindo a constatar, no dizer de Alícia Fernández (2001), jogar- brincar é necessário para pensar com autoria, para recordar o esquecido, para suportar e superar os nossos sofrimentos. Segundo esta autora não é suficiente que o sujeito se expresse sendo necessário que se descentre também, uma vez que a atividade

---

<sup>27</sup> Apresentamos uma exposição sintética que esclarece as propostas de Moreno, no Ponto 2.2.3

expressiva produz alívio mas é a atividade descentradora que permite a transformação.

O “Sistema” do *Teatro do Oprimido*, que é baseado em técnicas improvisacionais, implica uma compreensão mais aprofundada das implicações sociais da aprendizagem e uma outra forma de entender o que é o processo de conhecimento, e isto significa que é da moral social e do aprender a pensar que se trata, quando se trabalha com experiências de vida com o intuito de alcançar e promover aprendizagens sociais e pessoais produzidas através de processamentos de pensamentos críticos, da experiência estética e da aquisição formal artística e quando se procura interpretações, na concepção freiriana, através da experiência dramática e das práticas associadas e se atribuem sentidos como resultado da reflexão e da interpretação crítica de factos.

Num certo sentido, a finalidade do *Teatro do Oprimido* é a promoção e desenvolvimento da imaginação moral. Boal pretende explorar dilemas relacionados com temas da vida real e cujo objetivo parece ser o de levantar dúvidas de natureza ética e moral acerca das desigualdades que definem a natureza dos privilégios sociais e económicos.

Em 1974, publica o *Teatro do Oprimido, Técnicas Latino Americanas de Teatro*, e *Cem Jogos e Exercícios para atores e não atores*. Estas obras são notoriamente influenciadas pelas teorias educacionais de Paulo Freire que parte da assunção de que todos os seres humanos, colocados na condição de serem ensinados, não são ignorantes, mas apresentam ausência de instrumentos linguísticos necessários para a compreensão de assuntos que são objeto das aprendizagens em vista.

Em 1976/1978 é professor e diretor do *Conservatório de Lisboa* e diretor da Companhia de Teatro, *A Barraca*, tendo participado em oficinas de animação teatral em várias localidades junto de grupos de teatro amador. Contudo, indefinições de vária ordem, no campo das decisões das culturas públicas e a rotura financeira que ameaça as finanças públicas do Estado Português, que levam a cortes nos financiamentos às companhias de teatro e outras atividades da órbita da Animação Sociocultural, faz com que Boal parta para Paris em 1978 onde permanece como professor da Sorbonne até 1986, altura em que decide voltar ao Brasil. Em 1994, é eleito vereador pelo *Partido dos Trabalhadores* da

cidade de São Paulo.

Durante este último período, são temas do seu trabalho, as formas particulares de opressão social que se manifestam nas sociedades mais avançadas e que caracterizam a cultura da Europa contemporânea e a Modernidade. Ele vai assim redefinir e desenvolver os procedimentos críticos que caracterizam o *Teatro do Oprimido* e em 1995 publica *Rainbow of Desire* e em 1997 desenvolve uma nova linha de ação à qual chama *Teatro Legislativo* abrindo a possibilidade da análise crítica das leis pelos *Espect-atores* e a possibilidade de, utilizando a técnica do *Teatro Fórum*, serem produzidas e propostas alterações às mesmas. Com o *Rainbow of Desires* (1995), Boal declara o reconhecimento das implicações do *Teatro do Oprimido* no espaço pedagógico ao considerar que o teatro não é didático, no velho sentido da palavra, mas sim pedagógico no sentido da aprendizagem autónoma e em coletivo. É sabido que Boal, tal como Freire, questionaram de uma forma inovadora a *educação popular* no Brasil onde viveram no mesmo período histórico, as mesmas condições políticas e sociais e ambos revelam o seu interesse numa educação virada para o compromisso com mudanças sociais, capaz de acabar com situações sociais e económicas injustas que provocam a infelicidade humana.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1967) fornece-nos uma análise interpretativa do que considera ser a *conscientização* e torna clara a importância do diálogo que questiona explicações e assunções tidas como garantidas acerca da realidade social e das práticas culturais. Nesta perspetiva, o *Teatro do Oprimido* pode ser visto como uma aplicação estética da *Pedagogia do Oprimido* onde se realiza o próprio processo da conscientização através de um processo representacional que mobiliza as convenções da linguagem teatral.

Ambos, Pedagogia e Teatro do Oprimido, reconhecem a utilidade da criação de oportunidades para a ação emancipatória coletiva, oferecendo o *Teatro do Oprimido*, através de técnicas dramáticas, a experiência segura e a possibilidade de procurar soluções fiáveis para serem utilizadas em contextos reais.

Freire, com a sua visão da humanidade entendida na dimensão ontológica de rejeição do *Ser* enquanto objeto e entendendo os seres humanos como portadores de uma vocação permanente para a sua definição como seres subjetivos, ao mesmo tempo que considera a condição prévia, para a expressão

da liberdade individual, a capacidade para o questionamento consciente, vai permitir que Boal, ao colher este *insight* e utilizando técnicas e convenções dramáticas, acabe por promover e desenvolver um modelo de teatro que mobiliza a capacidade do agenciamento humano.

No livro: *Playing Boal, Theatre, Therapy, and Activism* (1994) Schutzman e Cohen-Cruz analisam criticamente o Sistema do *Teatro do Oprimido*. Para estes autores, Boal mostra como o teatro reflete o controlo da classe dominante e explica como é que este processo pode ser invertido e esta teoria terá tido todo o sentido e por ventura continua a tê-lo em contextos históricos revolucionários e em locais onde os oprimidos se encontram motivados para contribuir com a sua ação para mudanças significativas.

Na obra *Teatro do Oprimido*, Boal é muito afirmativo na consideração de que o teatro é uma prática social e uma prática política. Scheckner (1992), na introdução ao livro, *Games For Actors and Non Actors*, afirma que Boal alcançou aquilo que Brecht só tinha sonhado e sobre o qual tinha escrito: realizar um teatro útil que é ao mesmo tempo entretenimento divertido e instrutivo. Contudo, na nossa opinião o Teatro do Oprimido é mais uma forma diferente de teatro e uma forma diferente de terapia que relaxa o espírito, focaliza a mente e permite a manipulação reflexiva do conteúdo de situações.

Profissionais das áreas da psicologia social, terapia, antropologia, desenvolvimento comunitário e educação comunitária são os principais utilizadores destas práticas baseadas no teatro e nas metodologias da aprendizagem através da experiência que conduz a uma *conscientização* alcançada através da prática da experimentação repetida que pode proporcionar o esclarecimento.

## Técnicas, convenções e métodos do Teatro do Oprimido

### Espect-ator

A técnica de *Espect-ator* de Boal, processa-se quando os participantes de uma atividade dramática refletem sobre as suas ações a partir do enquadramento da ficção. Esta é também uma prática corrente nas conceções do *DIE* como se pode constatar e do trabalho com o *Modelo de Ação* da peça didática brechtiana

proposto por Steinweg (1992).

## Teatro Fórum

De certa forma o *Teatro Fórum* centra-se na capacidade de agenciamento humano e acentua a importância de envolver os espectadores ativamente. Esta técnica é usada habitualmente em contextos educacionais, no ativismo político e nas campanhas sociais e a sua utilidade reside na consciencialização e resolução de conflitos. Com o *Teatro Forum* pretende-se promover a intervenção do público na ação dramática, devendo destas intervenções resultar alterações no decurso dramático e a facilitação da aprendizagem social dos “Espect-atores” e do público.

O método do *Teatro Forum* desenvolve-se em quatro etapas: 1- Parte-se de um acontecimento que é dramatizado e que contendo um incidente delicado (crítico) em que o protagonista está implicado, e conduz a um dilema que deverá ser resolvido.

2- O *Problema* é colocado durante os primeiros dez a quinze minutos através da técnica de improvisação que é suspensa no momento da frustração da vontade do protagonista.

3- No fim desta primeira parte, o *Joker* que adota o papel de facilitador, tenta envolver a audiência, provocando e encorajando respostas por parte dos espectadores para uma outra solução para a conclusão insatisfatória que o decurso dramático apresentou.

4- A cena é novamente apresentada com a substituição do *ator-protagonista* por um elemento do público e encenadas outras soluções para o dilema previamente apresentado e o antagonista, que permanece o mesmo, não tem nenhuma obrigação em cooperar com nenhum dos *Espect-atores*.

A intenção do *Teatro Forum* não é mostrar “caminhos certos” mas oferecer os meios através dos quais todos os caminhos podem ser examinados e aqui os *Espect-atores* substituem os atores profissionais e falam e agem em seu nome próprio.

## Joker

O *Joker*, por sua vez, enquanto convenção, pode ser visto como o subtexto carnavalesco que codifica as energias críticas do *Teatro do Oprimido* dando lugar ao modelo educacional que pretende agir na dimensão social da aprendizagem. A sua natureza multifacetada e a sua imprevisibilidade, na ludicidade subversiva e crítica, pode criar realidades e, se necessário, inventar paredes, soldados, combates e todos os personagens, fazendo com que os *Espect-atores* aceitem a realidade virtual criada e descrita pelo *Joker*. Ele inventa o que for preciso e pode substituir o protagonista quando este não pode realizar alguma coisa, é mais do que um personagem, é um agente provocador que auxilia a mover a ficção para lá dos limites do imediato da realidade percebida. Em certo sentido, é a voz coletiva que interroga e que muitas vezes interpreta a ação, clarificando a lição que o jogo representacional pretende fornecer.

Boal (1979:174) dá indicações:

As explicações são dadas periodicamente e são desenhadas de forma que a representação se desenvolva em dois níveis diferentes mas complementares, o da *fábula*, que pode usar todas as convenções imagináveis e todos os recursos do teatro e aquele em que o *Joker* se estabelece como o que detém o poder e propicia a lição”.

O *Joker* é o guarda da entrada, o vizinho dos espectadores, o mestre de cerimónias, o mágico das possibilidades alternativas.

### Teatro Invisível

*Teatro Invisível* É uma técnica desenvolvida na Argentina por Boal, quando no exílio, um golpe de estado nesse país, o impede, também, de ter qualquer relação com o teatro.

Esta prática parece ser a mais controversa do Sistema do *Teatro do Oprimido*, uma vez que assenta na participação do público que não sabe que está perante uma cena dramática. Um conjunto de expedientes teatrais são utilizados para implicar pessoas que estão num lugar público e que não é um Teatro, chamando a sua atenção e provocando a sua participação numa cena ficcionada.

O objetivo desta técnica é dirigir a atenção para as implicações sociais do tema em discussão que está a ser dramatizado. Durante esta dramatização os atores podem divulgar informação importante e esclarecedora que não é normalmente



do domínio público.

## Teatro Imagem

*Teatro Imagem* é uma técnica pedagógica para pessoas que não sabem ler nem escrever, por esta razão, são utilizadas imagens que posteriormente são desenvolvidas teatralmente para facilitar a emergência e a exploração de temas geradores de reflexão à semelhança de práticas de Paulo Freire na iniciação à Literacia. Este é, portanto, um meio de produção de discurso.

No *Teatro do Oprimido* (1979), Boal explica que o *Teatro Imagem* surge da necessidade de desenvolver uma forma de usar o corpo, pretendendo facilitar a capacidade para imaginar e exprimir a forma como as coisas, “parecem”, “devem” ou, “podem” ser.

Para Boal, existe uma expressividade geral enraizada nos hábitos que fornece oportunidades para se proceder ao questionamento e para interrogar hábitos que sustentam as práticas sociais opressivas.

Encontramo-nos, assim, perante uma apropriação feita por Boal do sentido do *Gestus* brechtiano e da sua integração no Sistema do *Teatro do Oprimido*.

O livro *Rainbow of Desires* (1995) é um conjunto de técnicas teatrais e exercícios que aproveitam o poder estético do espaço de cena para examinar processos individuais, à semelhança das propostas psicodramáticas de Moreno mas em que as opressões interiorizadas são colocadas num contexto social mais alargado e analisadas. A técnica *O Polícia Dentro da Cabeça* aparece aqui, como proposta, pela primeira vez. Neste livro é colocado com muita clareza a ideia de que intervindo com a imaginação, com a memória e com o campo afetivo, através da focagem e apreensão de acontecimentos em ação os afetos e as emoções podem ser analisados e discutidos. Assistindo-se aqui a uma reconsideração de Boal que, apesar de continuar a discordar da interpretação que Aristóteles faz da catarse por, na sua opinião, esta proporcionar descargas de energias criativas e assim desviá-las do seu potencial agenciamento, reconhece neste trabalho, os benefícios da sua implicação nos processos dramáticos.

## O Polícia na Cabeça

O *Polícia na Cabeça* é uma técnica psicoterapêutica que pretende explorar a dimensão psicossocial da opressão, de situações difíceis ou de opressão nas relações interpessoais que são trazidas para o espaço da dramatização. Em contexto de jogo dramático, um elemento do grupo é escolhido para representar o oponente a quem é explicado o que deve fazer e dizer naquelas circunstâncias.

A representação começa no momento em que os opressores internos se começam a manifestar. Alguns dos participantes que assistem, demonstram através de imagens físicas, aspetos do comportamento do protagonista que está em jogo, tanto os aspetos de força como os aspetos de fraqueza manifestados. Estas imagens são analisadas e discutidas através de uma série de situações e ações dramáticas que são exploradas com o objetivo de compreender o que se manifesta ou permanece mais profundo na atividade do protagonista.

Discutir e reconhecer os mecanismos interiorizados da opressão e discuti-los e poder desmontá-los é o objetivo desta técnica e o que se tem em vista é o conhecimento de si próprio e o reconhecimento da presença da força opressora das ideologias nas ações de todos os dias.

Enquanto o *Teatro Forum* pretende descobrir a melhor maneira de lidar com situações sociais, o *Polícia na Cabeça* lida com formas de ação individual questionando se essas formas são realmente aquelas que queremos.

O livro, *Jogos para atores e não atores com vontade de dizer coisas através do teatro*; consiste num conjunto de exercícios de aquecimento, jogos e práticas interativas que o próprio Boal refere como um arsenal de técnicas. Estes exercícios vêm de fontes variadas, nomeadamente dos *jogos tradicionais infantis* e de práticas culturais populares e muitos destes jogos têm a pretensão de explorar a expressividade dos participantes, o equilíbrio corporal, a expressão vocal e a interação dos participantes.

Ambos, *Teatro Forum* e *Polícia na Cabeça* são formas de investigar através da ação, em contexto seguro da ficção, formas de atuação que perpetuam o *status quo* e que impedem ou promovem a justiça social e a democracia.

*Teatro Forum*, *Polícia na Cabeça*, *Teatro Imagem*, *Teatro Invisível* e outras técnicas criadas por Boal, tais como: *Teatro Jornal*, *Quebrando a Opressão*, *Teatro Mito*, *Rituais e Máscaras* e *Teatro Analítico*, que aqui nos dispensamos de descrever por falta de espaço, são exemplos de técnicas do *Teatro do Oprimido*

que podem ser usadas com o objetivo de produzir leituras críticas e dar sentido ao mundo imediato e às relações sociais que o definem.

Ao traçar procedimentos técnicos, Boal faz uma distinção entre o que são *Técnicas Prospetivas, Introspectivas e Extrovertidas*, mas as Técnicas Introspectivas são técnicas que não são novas em Boal, já que elas são assinaladas no *Teatro do Oprimido* mas é aqui, que são valorizadas.

O objetivo principal é dar forma, dramatizar e apresentar aspetos subtis, em que a sedução e o desejo implicam a ação ideológica do poder.

É a consciência e a subconsciência da percepção e a experiência pessoais que estão em jogo, sendo possível reconhecer processos pelos quais estruturas ideológicas de referência e valorizações são interiorizados.

As influências americana inglesa e francesa

Nos anos setenta, Ingrid Dormien Koudela, juntamente com Maria Lúcia Puppo, Sandra Chacra, Beatriz Cabral, Amália Zeitel, Eduardo Amos e Karin Mellone entre outros, formam um grupo de estudos em Teatro - Educação “a partir da necessidade de criar condições de estudo dentro do curso de graduação na área” (Koudela,2002:13).

Entre outras tarefas foi selecionado por este grupo um conjunto de livros a serem pesquisados, entre eles, foi escolhido o livro de Viola Spolin, *Improvisation for the Theatre*, que serviu de base para a experimentação prática e que, desde então, tem vindo a contribuir para a formação em teatro “em diferentes níveis e desde a adoção por professores em escolas de primeiro e segundo grau até universidades, grupos amadores e profissionais” (Koudela,2002:14).

Por sua vez, o *Drama In Education – DIE*, tal como é entendido em países de língua inglesa e nos países do norte da Europa, é introduzido no Brasil por Beatriz Cabral e Márcia Pompeu que têm vindo a trabalhar no campo da pedagogia do teatro em Florianópolis desde os anos oitenta, enquanto o *Jogo Dramático* e as *Teorias da mediação cultural/teatro* e a *Pedagogia do Espectador* de influência francesa e belga são introduzidas no Brasil por Lúcia Puppo (1986) Olga Reverbel (1989) e Flávio Desgranges (2006) que têm vindo a formar artistas e professores-animadores-mediadores de *Teatro Educação* na Universidade de São Paulo na Escola de Comunicação e Arte (ECA- USP).

## Os Jogos Teatrais na tradição brasileira

Os Jogos de improvisação teatral são exercícios teatrais em que um ou mais participantes realizam uma cena a partir de uma proposta dada por um coordenador do processo. A cena pode ser “improvisada” após combinações prévias estabelecidas entre os intervenientes atores, enquanto os outros se colocam na posição de intervenientes-espectadores.

Desde os anos sessenta, altura em que se dá início ao *movimento de teatro improvisacional* na América, que dentro do espírito do entendimento de que a obra teatral é uma criação coletiva, cada vez mais, os grupos de teatro profissional utilizam exercícios improvisacionais para a criação teatral de textos dramáticos literários e para pesquisas sobre personagens e situações cénicas.

A prática teatral assim desenvolvida, constitui-se como uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois durante o processo, os participantes são incentivados a estar atentos aos focos das questões e a questionar as situações apresentadas. Porque é que isto acontece? E porque é que acontece desta maneira? Será que poderia ser diferente? Estas são algumas das questões colocadas, e que são, também, constituintes do questionamento que o modelo das peças didáticas brechtianas coloca aos seus participantes.

Questões da vida social presentes nas improvisações e que problematizam as situações do dia-a-dia podem ser discutidas e compreendidas tal como as resoluções artísticas apresentadas em contexto de oficina dramática. Isto não só com o intuito de aperfeiçoar as capacidades do grupo, de conceber e construir discurso cénicos, mas também de aperfeiçoar a capacidade de refletir sobre questões de natureza social e a procura de soluções para as mesmas.

Nestes jogos, está implicada uma conceção de processo de criação em que as decisões são tomadas coletivamente, seja para fazer e fazer evoluir o rumo do jogo, seja para avaliar os resultados alcançados através das operações de cooperação e produção encetados em conjunto

Experimentar e negociar sentidos que por sua vez constituem as bases de um saber que se constrói coletivamente é o contexto em que se podem desenvolver e aprofundar competências educacionais e, neste contexto, não cabe ao coordenador dizer o que é bom ou não, cabe-lhe contudo problematizar as cenas

e colocar questões que façam os participantes refletir acerca das próprias realizações expressivas e das estruturas dramáticas encontradas.

A reflexão cuidadosa, acerca de factos surgidos durante as improvisações, permite ao grupo observar as determinantes socioculturais de determinadas situações e atitudes ocorridas no contexto improvisacional.

As possíveis questões que podem nortear a avaliação de um jogo dramático não precisam ser levantados no mesmo dia... mas, a partir das cenas apresentadas, observar que perguntas poderiam ser pertinentes ao grupo nesse momento do processo de aprendizagem e tornar mais complexos os comentários gradualmente no decorrer das aulas... aos poucos, os jogadores são estimulados a conduzir o debate sobre as cenas, apropriando-se do processo. (Desgranges, 2006:101).

Para este autor (Op. cit.), estas são algumas das perguntas úteis e que ajudam os espectadores a formularem interpretações pessoais da cena:

- 1- O que nos diz a cena?
- 2- O que se pode ver? E ouvir?
- 3- Que perguntas nos podem ser suscitadas pelo que vimos acabar de acontecer?
- 4- Que sugestões podem ser dadas visando avançar, alterar ou melhorar a cena observada?

Nesta linha, estão os *Jogos Teatrais* sistematizados por Viola Spolin, durante uma longa gestação, a partir dos anos quarenta nos Estados Unidos.

Spolin é uma descendente de emigrantes russos nos USA, influenciada pelas propostas de Stanislavsky no que se refere ao trabalho com as ações físicas do método da *Preparação do Ator* e por “Neva Boyd, com quem aprendeu a relevância dos jogos no processo educacional” (Desgranges, 2006:109).

Neva Boyd reconheceu o valor do jogo como algo que é essencial no desenvolvimento humano e que é fundamental na criação das competências ligadas com a cooperação e a capacidade dos seres humanos de se “*colocarem nos sapatos do outro*” imaginando-se no seu lugar e circunstâncias. Boyd explorou jogos que incluíam a narração de histórias, na convicção de que trabalhar com estruturas dramáticas, em que os participantes interagem na base da igualdade mútua, desenvolve as referidas competências. Para ela, o espírito da democracia é inerente a estas atividades em que todos podem participar e contribuir.

Spolin foi sua assistente nos anos trinta do séc. XX, na Hull House, e com ela desenvolveu um trabalho social e comunitário de desguetização e integração de pessoas recentemente chegadas à América.

O *Sistema de Jogos Teatrais* desenvolvido por Spolin, que visa a aprendizagem da representação teatral, chega ao Brasil na década de setenta através da publicação da tradução e análise comentada de Ingrid Dormien Koudela que realiza diversas experiências e estudos e promove a sua divulgação por todo o país através de cursos, oficinas dramáticas e palestras.

O ponto de partida do *Sistema dos Jogos Teatrais* de Spolin assenta sobre o princípio de que todas as pessoas são capazes de representar e que a capacidade para atuar, em cena, é algo que se aprende e não unicamente e exclusivamente um talento natural.

São as ideias sobre os jogos de regras, desenvolvidas por Piaget, que vão sustentar a proposta educacional em que o foco da aprendizagem está claramente definido em cada um dos exercícios que oferecem as bases, tanto para a criação como para a análise das cenas e que vão permitir uma gestão democrática das decisões alcançadas através da negociação em coletivo “o grupo trabalha em conjunto e o professor participa e coordena o processo” (Desgranges, 2006:111) e todos desenvolvem o seu trabalho no plano intelectual, no plano físico e no plano emocional.

Para Desgranges (Op. cit.), a aprendizagem no *Sistema dos Jogos Teatrais* é estruturada a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador para que o grupo e cada um dos elementos encontrem as suas respostas pelo método da atuação – reflexão – repetição e inclusão das sugestões surgidas na fase da reflexão durante as repetições. Estas operações deverão ser repetidas tantas vezes quanto as necessárias para que se encontre um resultado considerado satisfatório pelo grupo.

Um dado metodológico importante, a reter do *Sistema dos Jogos Teatrais*, é que o foco de pesquisa em cada *Jogo Teatral* deve apontar a questão ou aspeto sobre o qual os participantes se devem concentrar. Isto permite separar as partes constituintes das técnicas teatrais complexas para que assim possam ser exploradas minuciosamente.

É portanto a clarificação do foco de interesse, tal como no *DIE* e no *Process Drama* que, ao ficar delimitado, circunscreve o campo em que os participantes

devem focar as suas energias, a sua imaginação e a sua atenção. Assim a aprendizagem da linguagem dramática e teatral é processada por elementos constituintes e os diferentes aspetos do conteúdo do tema ou do assunto que é investigado através da ação dramática vão sendo trabalhados também em separado.

Podemos encontrar este princípio da focagem como um dado fundamental do *Drama Educacional* de Dorothy Heathcote que apresentamos e discutimos neste nosso trabalho, no Ponto 1.4.1.

Importa notar, ainda, que o foco de um jogo não é o objetivo desse jogo, o foco é o ponto de concentração dos jogadores, o objetivo é que, como parte do processo o jogo possibilite a apreensão daquele aspeto da linguagem que está sendo investigado. (Desgranges, 2006:113).

Spolin propõe que os participantes nos *Jogos Teatrais* não tentem “sentir” mas sim “dar corpo”, que não “imaginem” mas sim que “vejam”, que não “interpretem” mas sim que “comuniquem”. Que não “contem” mas que “mostrem” “ Buscar respostas orgânicas para o problema e não gestos pensados que queiram explicar a situação” Desgranges, (Op. cit:115).

Pouco a pouco os participantes vão ficando mais à vontade com a crítica e com o julgamento dos outros e com o seu próprio, e com as críticas acerca das cenas e do trabalho executado, sendo os julgamentos e críticas quanto a valorizações morais e estéticas excluídas de todo o processo.

Os Jogos indicados por Viola Spolin apresentam uma complexidade crescente e são apresentados pela autora através de fichas que vão dos *Jogos teatrais*, aos *Jogos teatrais com Alunos Adiantados* e por fim *Improvisação para o teatro*. (Koudela, 2002).

## Protocolos das sessões de trabalho

Koudela nas suas pesquisas levadas a cabo, desde 1988, na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, com o *Modelo de Ação* das peças didáticas de Brecht vai ampliar e estabelecer a utilização dos *Protocolos* como instrumento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido nas diferentes etapas. No trabalho de Brecht, o *Protocolo* funciona como instrumento de avaliação continua através de registos que não apresentando uma rigidez

formal de uma ata ou relatório permitem ter uma noção de continuidade do processo.

Antes de cada aula, ensaio ou reunião escolhe-se quem será o encarregado do protocolo e apenas estes tomarão notas que serão apresentadas no próximo encontro sob a forma de um relato descontraído, espontâneo, cuja única regra é ser fiel aos acontecimentos. Socorro Santiago cit. in Koudela (Op. cit:95):

Esta narrativa tem a função de recordar a sessão anterior e desfazer dúvidas ou possíveis mal entendidos. Estes *Protocolos* das sessões de trabalho em contexto de oficina dramática têm várias funções. Por um lado, estabelecem um registo dos acontecimentos que servirá na sessão seguinte de lembrete para as atividades a continuar e a desenvolver e, por outro, surgem como uma forma de explorar em outro suporte expressivo a escrita e os conteúdos que estão em jogo nos jogos realizados.

Os *Protocolos* são feitos por grupos de três alunos e pode-se observar que nas aulas de *Jogos Teatrais* aparecem muitas vezes temas de outras disciplinas e que a construção do protocolo é uma escrita coletiva e um processo poético. É reconhecido, contudo, o perigo da burocratização deste processo de protocolar as sessões de trabalho que, no entanto, é muito útil como instrumento de construção coletiva e reflexão crítica do conhecimento, bem como forma de ir além da experiência pessoal e de partilha do seu resultado com o coletivo.

Pode-se perspetivar análise crítica sobre qualquer coisa a partir do *Protocolo* mas a pergunta que se coloca é como é que o professor em situação de sala de aula conduz a reflexão crítica?

O *Sistema dos Jogos Teatrais* estrutura-se como uma proposta e um desafio através de experiências nas quais os participantes constroem o conhecimento durante o processo de aprendizagem, sendo então, das preocupações com a educação, no âmbito da formação do pensamento crítico e da criação das possibilidades de ampliação da perceção intelectual, emocional e sensorial do mundo; bem como do agenciamento efetivo na vida pública social que falamos, quando perspetivamos os jogos teatrais e educacionais.

Para Puppo (1985) A proposta de Spolin baseia-se na convicção de que, ao viver um processo orgânico de expressão teatral, o indivíduo se educa no sentido mais amplo do termo.

No Brasil, as propostas de exploração, de aspetos específicos da cultura



nacional, preconizam a descoberta, pelos alunos, da riqueza poética através da exploração de figuras mitológicas. Desta forma, temas e assuntos etnográficos são muitas vezes explorados em sessões de *Jogos Teatrais* e explorados também nas formas poéticas da escrita, da música e da plástica.

## A Pedagogia do Espectador

A Mediação entre grupos de teatro e instituições educacionais tem como foco de ação a formação de espectadores de teatro esclarecidos.

Correntemente, na atualidade, é comum encontrar métodos e técnicas do *Drama* e do *Jogo Dramático* juntamente com preocupações de mediação cultural/teatral no universo académico brasileiro e nas práticas dramáticas em contextos educacionais. Desgranges (2006:10) afirma:

Confesso que o Drama me pegou, nos cursos que venho organizando para educadores em formação, seja nas minhas aulas no *Departamento de Artes Cénicas* da USP, ou mesmo nos cursos propostos por professores da rede pública estadual, em projetos de ensino de teatro nas escolas, esta metodologia tem proporcionado instigantes momentos de apropriação da linguagem cénica e de reflexão acerca da vida social.

Grandes mudanças na concepção e construção da cena teatral são assinaladas desde os finais do séc. XIX<sup>28</sup> com uma evolução muito acentuada na primeira metade do séc. XX, as convenções teatrais clássicas são questionadas e muitas vezes substituídas e inovadas as abordagens da gestualidade e do espaço cénico; novas técnicas e novas tecnologias são introduzidas, o papel do ator na criação teatral e a sua formação são questionadas e surgem grandes transformações que criam novas dinâmicas e métodos de trabalhar e novas propostas aparecem na construção do discurso teatral, nomeadamente na década de sessenta do séc. XX.

Destas mudanças podemos salientar as modificações introduzidas na relação entre o público e o palco “pois este teatro moderno se vale de todos os elementos constituintes da cena para criar signos visuais e sonoros que desafiem e estimulem a imaginação e a atividade produtiva do espectador...” e a vontade democratizadora que convida o espectador para uma participação mais

---

<sup>28</sup> Já tivemos oportunidade de, neste trabalho, explicitar o papel importantíssimo de Brecht neste processo renovador.

efetiva no acontecimento teatral “por reconhecê-lo como interlocutor vital no ato teatral” (Desgranges,2006:35,36).

Roubine (1982) e outros autores têm vindo a debater a relação e as atitudes convencionais do público face ao espetáculo teatral, mas como este não é um assunto que abordemos neste nosso trabalho assinalaremos apenas o papel relevante que Brecht desempenha neste campo ao indicar e defender a existência de uma arte do espectador quando entende que a atitude que seria de desejar para o espectador seria uma atitude criativa produtiva e autoral tornando-se a receção teatral, com o tempo e, desta forma, uma matéria de reflexão teórica que muitas vezes pretende encontrar soluções para o entendimento dos problemas que a fruição cultural e teatral pública levanta e que foram questionados também pela primeira vez por Brecht.

A partir do Teatro Épico brechtiano, a autonomia da produção de sentido do espectador fica definitivamente reconhecida, constatando-se que é a ele que cabe a tomada de consciência do diálogo a encetar com os signos cénicos e a interpretação dos mesmos e que é, em última instância, da sua responsabilidade e que desta forma empreende explicitamente um ato autoral.

Brecht (in Koudela,1991:110):

Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados num grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação.

Será esta mudança de atenção, agora colocada na função do espectador face ao acontecimento teatral, que nos permite concluir que a “atitude” última do evento teatral se opera no âmbito do espectador e reconhecer que “se este não empreender o papel autoral que lhe cabe, o facto artístico não terá efetivamente acontecido.” (Desgranges,2006:37).

As mudanças na compreensão do papel do espectador motivam um novo campo de investigação que pretende teorizar este “terceiro espaço” entre a criação e a receção e produz programas de ação e a formalização de uma nova realidade educativa - *A Pedagógica do Espectador*.

A *Pedagógica do Espectador* entende a criação teatral como uma atitude que é mais proveniente de uma aquisição cultural do que um dom natural espontâneo e

inato e que a exploração dos vários elementos que constituem a linguagem dramática e teatral fornece reconhecimento e tomada de consciência dos diversos signos dramáticos que nos bombardeiam diariamente através de diversos meios de comunicação de massas – *outdoors*, cinemas, televisão, radio, jogos eletrônicos, etc. podendo-se assim deixar de as consumir passiva e irrefletidamente e colocando-se o espectador em condições de perceber criticamente e de poder elaborar leituras seletivas e pessoais dos signos expostos.

### A Peça Didática Brechtiana no Brasil

Ingrid Dormien Koudela inicia uma linha de ação investigativa cujo propósito inicial foi estabelecer uma relação entre a teoria do jogo em Brecht e a filosofia e método formulado por Viola Spolin no livro *Improvisação para o Teatro*.

Koudela vai estabelecer, a partir dos estudos desenvolvidos por Steinweg nos finais dos anos sessenta e inícios dos anos setenta, sobre as *peças didáticas* de Brecht e do método dos *Jogos Teatrais* de Viola Spolin, um modelo pedagógico de educação político-estético (Koudela, 1992).

Esta autora procura estabelecer novas relações entre o texto literário e a experiência dos intervenientes utilizando o jogo teatral para estimular a identificação e o leque de ações possíveis dos participantes na leitura que farão do texto da peça didática com base em experiências recolhidas no quotidiano. Koudela, usando o mesmo método de trabalho, experimenta outros modelos de ação<sup>29</sup> identificados, em outras obras literárias nomeadamente canções populares e romances ou outras, que apresentem características semelhantes e que se tornam o *Modelo de Ação* que é experimentado através de atitudes, gestos e ações segundo o modo improvisacional.

Koudela (1992) estabelece quatro características do processo pedagógico da peça didática que apresentamos de forma resumida:

1º Fidelidade ao *Modelo de Ação*: o texto é trazido para a prática, a partir da qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições que apresentam com o

---

<sup>29</sup> “O “modelo de ação” propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante (...) O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola (...)” (Koudela, 1991: 135,136)

próprio corpo.

2º O modelo *de ação* deve ser concretizado com o material trazido pelos jogadores, oriundo do seu quotidiano.

3º Os textos das *peças didáticas* de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar a partir deles, novos *Modelos de Ação*.

4º O *Jogo teatral* passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política. Como Koudela diz, é a consciência do ser humano e da criança como ser social e histórico que se pretende ampliar e consolidar, através de projetos teatrais com as *peças didáticas* brechtianas entendidas como modelo de ação.

- 1 Para esta autora a introdução do texto da *peça didática* no processo do jogo implica incorporar “recortes” da realidade no *Jogo teatral* “de forma que os jogadores aprendam a atuar com consciência política, ou seja, uma atuação que remeta a relações humanas e sociais” Koudela (1991:159). Nesta obra, Koudela refere que Brecht, ao considerar que o pensamento é influenciado por atitudes corporais, constrói a sua teoria da peça didática sobre o facto de que causa e efeito na relação entre pensamento e a sua expressão física podem ser invertidas. É então a desconstrução de comportamentos condicionados que o *Jogo teatral* pode promover reconhecendo que “deve haver no processo de jogo um factor de identificação a partir do qual o conteúdo do jogo é definido, mediante acordo grupal e referido ao universo da vida dos participantes” (Op. cit.: 134,135). Sobre o *Modelo de Ação* contido nas *peças didáticas*, Koudela tem algo a dizer. Para esta autora, também ele é objeto de crítica e é aprendido de forma processual.

Os modelos de ação são determinados, ou seja, nitidamente delineados, isoláveis em suas partes para que possam ser julgados ou imitados. Frases pouco claras e gradações dramáticas que exigem interpretações a partir do temperamento não têm lugar na peça didática... por outro lado o Jogo teatral com base no texto de Brecht não é apenas um “desempenho de papéis” (role playing) que parte unicamente de experiências pessoais dos jogadores ou do contexto grupal... (Op. cit.: 135,136).

Neste momento no Brasil assiste-se a uma atenção, por parte de criadores e pedagogos teatrais, focada na criação de estratégias e na investigação académica sobre a formação de públicos para as artes cénicas e é a ação cultural nas comunidades e nas escolas através da prática de técnicas teatrais e do *Modelo de Ação* da peça didática de Brecht, inicialmente proposto e divulgado por Ingrid Dormien Koudela, que constitui a maior aposta e desafio

enfrentado pela educação dramática neste país.



## **PARTE 2 – FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**





## Preâmbulo da Parte 2

Neste estudo, a estrutura investigativa em que assenta o reconhecimento epistemológico das teorias da educação dramática, respeita metodologicamente a Teoria Geral dos Sistemas (TGS). Assim, procura-se descrever a ação teórica do Sistema concebido por nós e que descreve a educação dramática em Portugal. Mas sabendo que a cognição possível corresponde ao espaço de todas as descrições ou representações que o modelo criado possa realizar, consideramos o Sistema das teorias dramáticas um subsistema do Sistema da educação dramática que, por sua vez, é subsistema do Sistema Educativo, ao mesmo tempo que consideramos que é um Sistema autopoietico à maneira de Maturana (1982).

A pretensão de entender a educação dramática como um Sistema conduz-nos ao reconhecimento de que a realidade é entendida como campo de descrições e representações e não como um conjunto de coisas objetivas, resultando daqui, que o conhecimento produzido não é considerado a verdade absoluta, uma vez que processos cognitivos, condições biológicas e sociais, necessidades, interesses e motivos de grupos sociais e individuais condicionam a produção desse conhecimento que, por sua vez, pretende solucionar problemas a partir da validação e do consenso.

Ao reconhecer a natureza tripla: drama/teatro; educação e sociedade consideram-se regras, convenções, normas, objetivos, funções e valores estéticos e sociais válidos nas conceções previstas, ou seja, no drama/teatro, na educação e na sociedade, como elementos constituintes das teorias que devem ser observados nesta investigação, razão porque, na medida em que “A sistémica define-se de bom grado por uma epistemologia experimental (...) Uma epistemologia complexa pela qual todo o conhecimento adquirido sobre o conhecimento se torna um meio de conhecimento que esclarece o conhecimento que permitiu adquiri-lo (...) ” (Morin, 1986:321), entendemos necessário aprofundar o sentido de muitos conceitos vindos dos campos das ciências da educação



## 2.1 Conceção sistémica da educação dramática portuguesa

Na medida em que pretendemos desenvolver uma investigação empírica sobre as teorias dramáticas na educação, para melhor tratamento metodológico, entendemos a educação dramática em Portugal como um modelo sistémico. Pocztar (1989) diz-nos que a forma de um Sistema aparece antes dos seus elementos constituintes e que se deve abordar um facto ou um fenómeno a partir de uma visão holística, quer dizer, de uma forma global, totalizante e só depois, passar a uma fase analítica.

Num Sistema é preciso considerar o número de elementos que o constituem, a sua espécie e a relação entre os elementos, independentemente de estes lhe serem internos ou externos e independentemente das suas características constitutivas, já que estas são funções específicas das relações existentes no interior do Sistema complexo. Bertalanffy (1976) define um Sistema como um complexo de elementos em interação, complexo esse, em que os elementos estão ligados por relações e diferem nos seus comportamentos de outras relações possíveis de existir. Um Sistema deve justificar a sua unidade, mas apresentará diferentes aspetos segundo a abordagem que é feita e cada abordagem estabelece uma definição particular.

É a descrição e a circunscrição de um Sistema que indicam a natureza formalizada dos elementos que o compõem e as relações que esses elementos estabelecem entre si e esta descrição deve indicar as funções às quais as evoluções do Sistema obedecem. No exercício da nossa investigação, consideram-se caixas negras, os subsistemas ou os Sistemas paralelos, que se relacionam com os processadores das teorias dramáticas educacionais que é a formação de professores e especialistas e a formação dos alunos e as escolas. A abordagem sistémica é descritiva e são os *extrans* dos subsistemas da produção teórica e do diretório - o Ministério da Educação, do Sistema da educação dramática formal que serão observados e descritos no nosso trabalho, através da abordagem por nós idealizada.

Consideraremos os fenómenos que dizem respeito à educação dramática integrada no Sistema Educativo na sua globalidade, visando apreender a natureza e as estruturas do seu Sistema. A Teoria Geral dos Sistemas permite-

nos uma abordagem teorizante e o estudo das teorias, ideias e conceitos, elucidar - nos - à sobre processos, missões, finalidades e projetos do Sistema da educação dramática integrado no Sistema Educativo Português.

Segundo Le Moigne (1996), a ação exercida pelo objeto que provoca alterações no seu meio e as ações sofridas em si, provocadas por outros objetos do seu meio, alteram a sua forma ou mesmo a sua natureza, irreversivelmente, com a passagem do tempo, e este conceito de processo, implica o conceito de dialética na representação do objeto. Não é, o que o objeto é, que nos interessa, mas o que ele faz e o que ele sofre. Desta forma, podemos conhecer o objeto pelos processos em que ele está envolvido e que produzem alterações. Representamo-lo do exterior, pelos seus comportamentos e no seu contexto, ou antes, no seu ambiente que é o Sistema Educativo Português, recebendo ou retirando outros objetos acionados pelos processos, os *intrans* na entrada e os *extrans* na saída, após o processamento dos primeiros, "...todo o objeto é identificável através dos processos, seja ele ator ou agido desses processos" (Le Moigne, 1996:112). Assim, pode-se concluir que um Sistema é alguma coisa que opera uma transformação de entrada e saída.

Para se conduzir à descrição do que faz a educação dramática formal em Portugal, são utilizados os conceitos de ambiente, de irreversibilidade, de processo, de processador, de *intran* e *extran* e, como objeto de estudo, elegemos a regulamentação da educação artística na vertente da educação dramática desde o 25 de Abril de 1974 (leis, despachos e programas oficiais) e a investigação produzida sobre a educação dramática, em Portugal, através de teses de doutoramento realizadas em universidades portuguesas ou publicadas em português.

O levantamento de temas a partir da produção teórica, didática e normativa permite-nos traçar o retrato do quadro teórico vigente e assinalar algumas características históricas da educação dramática portuguesa.

### **2.1.1 Criação de um Sistema Geral: Sistema da educação dramática formal**

Um Sistema delimita-se mais ou menos arbitrariamente de acordo com as necessidades do estudo e em função de factores tomados em conta no Sistema e no meio que é definido como seu. São noções de causalidade e finalidade que intervêm, primeiramente na sua caracterização. Um Sistema é entendido como tal depois de um recorte na realidade e Pocztar (1989) define um Sistema como um conjunto que apresenta uma certa unidade e realiza trocas com o meio do qual se destaca. Estas trocas determinam o maior ou menor grau de complexidade do Sistema e o que se pretende através da abordagem sistémica é precisamente a sua representação. Um Sistema tomado isoladamente oferece à observação características específicas e a sua separação em partes cria realidades que serão examinadas mais de perto e com um enfoque maior embora depois sejam reunidas novamente. É preciso considerar que a educação é um grande Sistema que alberga outros Sistemas que estão em interação e que podem ser considerados seus subsistemas. Este conjunto é dirigido pelo Ministério da Educação e pelos seus departamentos que enviam decisões organizadoras, instruções, programas, procedimentos e reformulações.

Um Sistema é um constructo, fruto da imaginação e da inteligência, não existindo na natureza é formado por um conjunto de conceitos que pretende representar uma realidade. Quando o meio muda isso afeta os Sistemas existentes nesse meio e da mesma forma, quando o Sistema muda isso afeta e provoca alterações no seu meio.

A abordagem sistémica permite-nos ligar vários ambientes diferentes através dos factos que partilham. Em primeiro lugar, a Sistémica, propõe-se descrever em termos objetivos as estruturas, as funções, as relações, os elementos e até os efeitos do tempo, já que este é portador de mudanças. Notar-se-á a distinção dos subsistemas e as suas funções no interior do Sistema que são a formação de especialistas; as escolas de Ensino Básico e Secundário; os programas disciplinares oficiais; os regulamentos e diretivas emanadas do Ministério da Educação; a arte teatral; os profissionais artistas de teatro; as escolas de formação de artistas de teatro; as escolas de formação de professores; a

programação educativa das instituições de criação teatral - Companhias de teatro e Teatros; a investigação desenvolvida; os manuais e outras publicações.

Uma abordagem sistémica, com pontos de vista globais completados por análises realizadas nas realidades parcelares constituídas, permite-nos repensar a educação dramática formal em Portugal, percebendo quais são as permanências e as mudanças que lhe dizem respeito, no campo dos paradigmas e das teorias, ao longo do período estudado.

A ideia de evolução está associada à ideia de crescimento da organização e à formação de estruturas cada vez mais complexas e um Sistema evolui no tempo, para a desordem por um lado, como tendência entrópica e para a organização e complexidade, por outro, como tendência evolutiva. Assim, entende-se a complexidade como significativa de evolução e criação de novas formas no processo de crescimento organizacional. “Não há contradição entre complexidade e organização por um lado e entropia por outro. Existe sim, mais complexidade real e cognitiva e isto é precisamente o que a T.G.S. pretende estudar.” (Pocztar, 1989:96). São as entropias no Sistema da educação dramática, as inércias, e os efeitos de oposição que outros subsistemas do meio - Sistema Educativo, desenvolveram e que nos interessa analisar<sup>30</sup>.

Estudar as teorias da educação dramática é concebê-las não desligadas e condicionadas na sua natureza sistémica e é a partir da Teoria Geral dos Sistemas que se pretende criar instrumentos conceptuais de análise da problemática da educação dramática e a discussão que se pretende colocar terá que garantir o modo problemático evitando, o mais possível, o carácter dicotómico ou reivindicativo. Ao mesmo tempo, pretende-se “mostrar o processo investigativo com todos os seus instrumentos e os seus modos de questionamento particulares.” (Stengers, 1987: 60). Este trabalho não procura um discurso único, mas a complementaridade de discursos e a sua não contradição. “Sendo a realidade múltipla e variada, podemos abordá-la de múltiplas maneiras” (Reeves, 1987: 40). Parafraseando Pocztar (1989), um

---

<sup>30</sup> A este propósito constatamos a desigualdade de tratamento que as diferentes expressões artísticas têm, por parte dos diferentes Sistemas, directório e fronteiras a saber: Ministério da Educação e instituições de formação superior, das quais recebem as normas, regras, e leis que governam os factos que têm a ver com as decisões e a sua execução no seio do Sistema e que, no futuro, interessa descrever e analisar.

Sistema é um conjunto de elementos interdependentes com uma certa unidade, objetos, partes que têm entre elas relações que obedecem a certas regras ou leis e isto, num meio onde ele manifesta a sua autonomia embora sujeito às influências vindas do meio e às quais reage, influenciando por sua vez, o meio no qual está.

### Sistema da educação dramática

Este Sistema tem finalidades e referencia a sua ação, no seu meio. O esquema que representa o modelo do Sistema da educação dramática por nós idealizado, Fig. nº2 na página seguinte, permite estabelecer relações e percursos balizados, permitindo criar correspondências e distâncias que encontram réplicas na realidade que lhes corresponde. Seguindo Pocztar (Op. cit.), ainda diremos que não se deve confundir a realidade com a descrição que sobre ela podemos produzir.

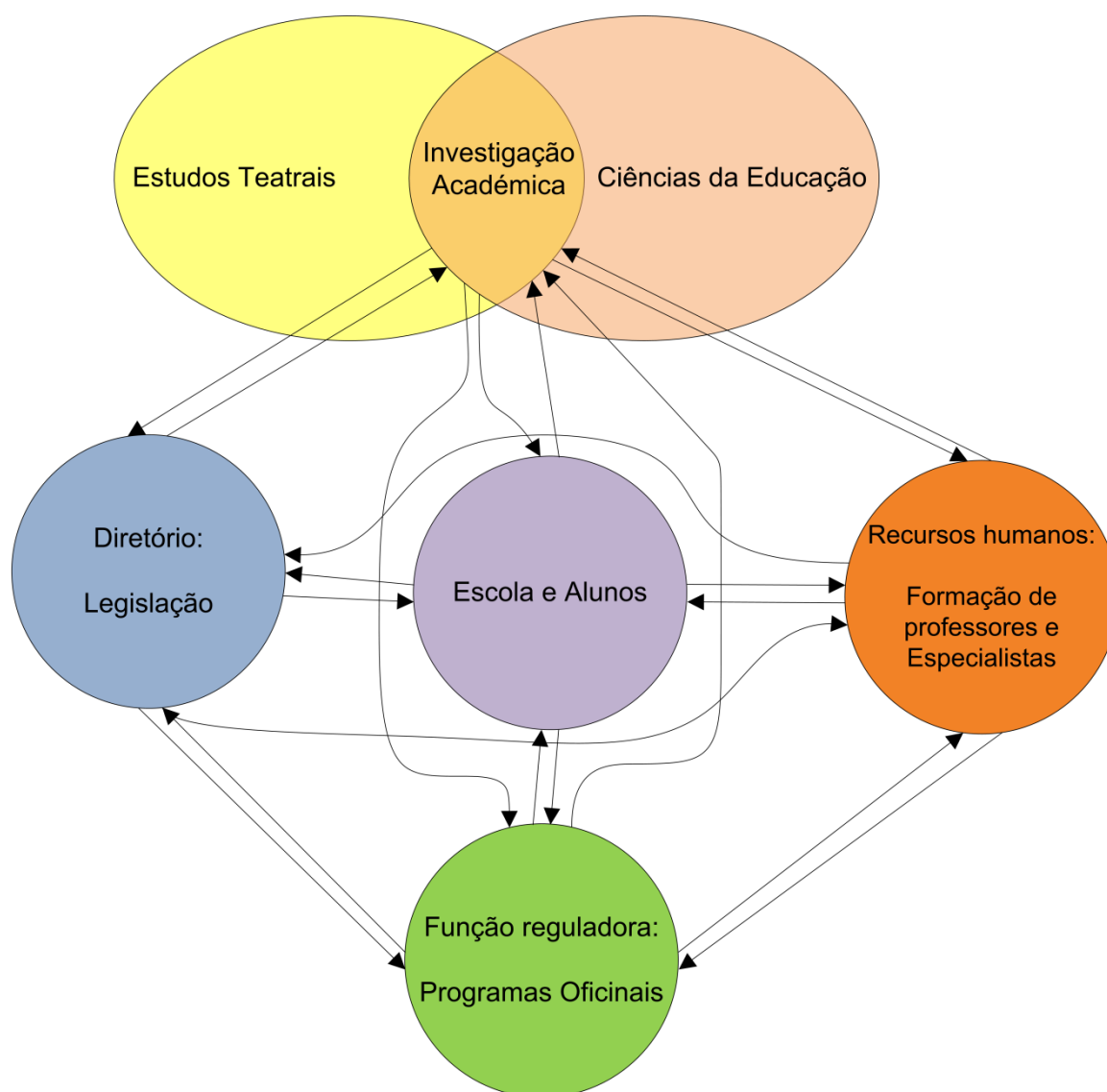
A relação entre a realidade e a sua descrição é semelhante aquela que há entre o mapa e o território e a análise sistémica pressupõe a inquirição e o estudo minucioso dos factos. Assim, o método de abordagem de um problema ou de uma situação passa primeiro por pressupostos globais e abordagens impressionistas para, depois os processos de análise, destacarem os elementos, tendo em vista o modelo criado, que autoriza as estratégias e hipóteses colocadas que avaliam o problema ou a situação. Esta avaliação é apoiada numa visão do conjunto previsto e a relação entre Sistema e ambiente estabelece diferentes graus de complexidade, sendo que o ambiente é sempre mais complexo do que o Sistema, uma vez que engloba todas as possíveis relações, os possíveis acontecimentos e os possíveis processos e o conceito de complexidade que interessa a este estudo, leva em conta o número de elementos, o número de possíveis relações, o tipo de elementos e o tempo específico de relação entre os elementos.

Luhmann (1995) diz-nos que a diferença entre Sistema e ambiente ocorre quando o Sistema passa a atuar seletivamente e diz-nos também que o Sistema pode ser decomposto em subsistemas e pode ser também fragmentado em elementos e relações, sendo que não existem elementos sem conexões relacionais, nem relações sem elementos, estes são elementos para os Sistemas

que os utilizam como unidade e são-no unicamente através destes Sistemas e isto decorre da sua própria “autopoiesis”.

Fig. nº2

Apresentação do Modelo do Sistema Geral da Educação Dramática Formal em Portugal  
Cujo Meio é o Sistema Educativo Português



No caso deste estudo, o objeto deve poder ser identificado pela leitura do modelo, contudo, teremos que reconhecer que pode diferir de outras formas de representação, uma vez que *aquela* que produz a observação e depois a representação é também um Sistema de representação promotor de escolhas e de intenções que condicionam necessariamente a modelização. Um modelo



fornece-nos o conhecimento da estrutura e da função de um Sistema Geral e é ao mesmo tempo percebido e concebido no espaço como uma representação que sugere a identidade do fenómeno que pretende representar,

Esta capacidade de modelização sistémica de não trivializar, de não petrificar o fenómeno modelizado constitui sem dúvida a sua virtude mais espantosa, pelo menos nas culturas que mitificam o conhecimento positivo...conhecer é re - conhecer um novo modelo, e modelizar é re - (a) apresentar um modelo re - modelado, uma organização re - organizada (Le Moigne, 1996: 314).

Como Le Moigne (Op. cit) assinala, o facto tempo acarreta perigos para o Sistema, já que a sua unidade e identidade interpenetram-se numa dialética produtora de projetos

Sem a hipótese de projetos, a modelização dos comportamentos do objeto (...) aparece-nos como quase impossível, inteligível (...) neste estágio, precisamos de atribuir ao objeto que modelizamos (...) esta necessidade sistemográfica da hipótese teleológica (o objeto é presumido como dotado de projetos) (*quais são os projetos da educação dramática?*)<sup>31</sup> (...) Tudo se passa como se a lógica do comportamento do objeto em relação aos projetos fosse tratada por um grupo de processadores diferenciados, os processadores decisórios: os seus intrans são informações, os seus extrins, decisões de intervenção no seio do seu ambiente o seu processamento, o das lógicas que se referem em relação aos projetos do objeto, (Le Moigne, 1996:160,161)

Esta é uma interpretação teleológica, finalista do objeto e poderemos sempre a partir daqui estabelecer, à partida, dois processadores pelo menos: o processador decisório e o resto do objeto, ou seja processadores operantes. Assim, “o grupo dos processadores decisórios será detentor dos projetos do objeto, das suas finalidades.” (Le Moigne, 1996:162). Aqui, importa citar J. Mèlèse (1972:53) cit in (Le Moigne, Op. cit:171) que nos diz “As finalidades de um Sistema (...) só se podem compreender e *a fortiori* construir em função de relações com o exterior (...) O Sistema caracteriza-se como a interface entre uma vontade finalizadora e o ambiente”. De facto, se tomarmos a educação dramática como Sistema, teremos de o imaginar com um poder decisório fraco, uma vez que o único processador especializado na geração das decisões é o Ministério da Educação, na medida em que nem associações de professores, associações de artistas na educação ou mesmo outros ministérios participam na definição de decisões, criando objetivos e projetos. É, por isto, natural que as suas finalidades não sejam de grande relevância e que o Sistema seja afetado

---

<sup>31</sup> Pergunta colocada por nós.

na sua identidade por uma função frágil relacional com o meio.

A parte constante de um Sistema é designada por “*estrutura*” e por “*programa*” a sua parte variável e é o conjunto das duas partes que permite caracterizar o conceito de organização. É a identificação do seu programa e o seu exame orgânico que nos dá a representação da sua estrutura através de uma rede de inter-relações entre processadores que nos dão conta do funcionamento do Sistema no tempo. Uma verdadeira análise estrutural deveria compreender tantas análises estruturais quanto os estados possíveis do Sistema. “Com efeito uma matriz estrutural não representa mais que uma paragem da imagem do filme da evolução contínua do Sistema” (Le Moigne, 1996:199). As consequências das intervenções da direção do Sistema representam-se nas finalidades e objetivos traçados que vão influenciar as suas atividades e “dirigir um Sistema organizado não consiste em ativar as suas estruturas mas em gerir os seus projetos no tempo” (Le Moigne, 1996:215).

É em relação aos seus projetos que se torna possível interpretar e modelizar frutuamente os comportamentos de um objeto. A passagem do conceito de estrutura ao de organização implica um conceito de programa e a definição de programa só é compreensível em relação aos projetos que atribuímos aos Sistemas.

Infelizmente, presentemente, em Portugal, o Sistema da educação dramática não apresenta propriedades ou agentes auto-organizadores. Seguindo Morin (1977), poderemos considerar como autonomia da organização a propriedade de um Sistema que dá conta da sua capacidade de transformar e de se transformar, de produzir e de se reproduzir, de ligar e de se ligar, de manter e de se manter e esta é a descrição de um Sistema portador de capacidades autopoieticas. Por sua vez as finalidades evoluem e transformam-se, sendo os agentes destas transformações internas ou externas ao Sistema. Nesta situação, naturalmente, ele procura novos equilíbrios e é a crónica destas equilibrações sucessivas que narra a evolução do Sistema em causa. Para Le Moigne (1996:301) “ as organizações não podem ser abandonadas às suas evoluções: Tanto quanto possível, devem concebê-las”.

### **2.1.2 Conceção do modelo de ação investigativa**

O modelo de ação investigativa seguiu os passos, 1º- realização de uma-estimação global, 2º - criação de hipóteses, 3º - análise dos fenómenos, 4º - verificação e avaliação dos resultados alcançados.

Existe um conjunto de referências e critérios de julgamento sobre os quais as realidades estudadas deverão modelar-se e este conjunto de princípios descreve o Sistema ao qual os fenómenos se devem conformar para serem explicados, assim será a transversalidade do teatro, filosofia, sociologia, psicologia, didática e pedagogia que irá fornecer concepções, métodos e modelos gerais que são aplicáveis em diferentes contextos investigativos e que são os métodos de verificação empírica e lógica que garantem a cientificidade da investigação realizada.

O saber está, organizado em Sistemas de ideias. Para Morin (1986) organiza-se em “teorias e ideologias”, e opera por seleção de dados significativos segundo determinado conjunto de ideias e processos, ou antes, estratégias cognitivas procedem a distinções, associações, identificações, hierarquizações, centralizam em função de um núcleo de noções mestras e todas estas operações são comandadas por princípios de organização do pensamento - Paradigmas.

A teoria dos compartimentos, relacionada com a TG.S., implica que um Sistema pode ter subsistemas que serão especializados mas concomitantes, e é segundo este princípio, que fundamentamos a nossa eleição dos subsistemas que processam as teorias dramáticas que, depois de analisados, nos mostrarão a missão, as funções e as finalidades do Sistema da educação dramática.

Sabendo que um Sistema social pode mudar as próprias estruturas através da evolução e de mecanismos de diferenciação, seleção e estabilização, julgamos que um maior conhecimento das funções, finalidades e teorias disponíveis para a realização dos propósitos e projetos programáticos da educação dramática poderá ser de uma enorme utilidade na renovação que se entende como necessária para que o Sistema não se desintegre ou, no mínimo, não se situe na estagnação a que se vem assistindo.

## O Sistema da educação dramática é um Sistema Proposital

Tudo o que é exterior ao Sistema forma o seu meio ambiente. No caso do Sistema da educação dramática, ao utilizar o meio ambiente na busca dos seus alunos, na formação dos professores e na formação que lhes dispensa, manifesta a sua característica de Sistema aberto, já que estes, precisamente, na sua não autossuficiência, buscam recursos no meio e geram para o meio resultados da sua atividade. Podemos dizer que os projetos programáticos da educação dramática formal visam os alunos e os professores, embora com objetivos diferentes, fazendo, no entanto, tudo parte da mesma missão. As finalidades em ambos os casos são de natureza formativa e cognitiva no campo pedagógico, social, pessoal e estético, enquanto na busca de recursos para a produção de enunciados teóricos recorrem ao mundo das ciências e ao mundo da teatrologia.

Será bom lembrar, nesta altura, que um Sistema tem objetivos, ambiente, recursos, componentes humanas, funções, procedimentos e gestão. O ambiente de um Sistema é um conjunto de elementos que, não fazendo parte do Sistema, podem produzir mudanças no seu estado e os procedimentos são conjuntos de mudanças de estado dentro de um Sistema, cujas causas e consequências são de interesse para os propósitos do Sistema. Lembrar, também, que são os valores que determinam a escolha de propósitos alternativos quando o Sistema é “Proposital”, ou seja, quando é capaz de escolher entre alternativas. Esta questão é também encarada por este estudo, já que remete para a missão do Sistema que, por sua vez, nos aponta o seu lugar no seu meio.

A Teoria Geral dos Sistemas coloca a ideia de que é necessário criar alguns pontos de vista globais dos quais se parte para o detalhe dos procedimentos metodológicos no estudo de fenómenos, considerando ao mesmo tempo aspetos diversos. O objetivo é distinguir os fenómenos em função dos meios que utilizamos para os observar e as teorias da educação dramática encontradas em teóricos internacionais relevantes e as teorias brechtianas serão considerados os Sistemas de referência na análise produzida. “A teoria da modelização sistémica aceita-se construtivista (...) não um resultado, uma verdade definitiva, imutável, divina talvez, mas um processo, uma construção. O conhecimento é a ação de construção do conhecimento (...) conhecer é modelizar” (Le Moigne, 1996:21).

Segundo este autor, a explicação causa/efeito é substituída por uma generalização bastante mais promissora: a compreensão/interpretação da relação entre comportamentos e finalidades. Pretender compreender as finalidades remete-nos para o ambiente que é, antes de mais, no nosso caso, o Sistema Educativo e depois, a sociedade uma vez que é o estudo das finalidades que nos fornece as intenções da interação com o meio.



### 2.1.3 Preceitos da modelização

O novo discurso teleológico engloba o antigo e integra as leis de causa/efeito, rejeitando contudo a sua pretensão à universalidade e ao “monopólio da racionalidade” (Le Moigne 1996: 56).

Este autor aponta os quatro preceitos da modelização<sup>32</sup>, que são:

(1) A *pertinência*, que reconhece que todo o objeto que consideramos se define em relação às intenções implícitas ou explícitas do modelizador e que esta definição é suscetível de ser modificada se as nossas intenções ou percepção do objeto se alterarem.

(2) O *globalismo* que considera sempre o objeto a conhecer pela nossa inteligência como uma parte imersa e cativa no seio de um todo maior e isto significa percebê-lo, à partida, globalmente na sua relação funcional com o seu ambiente, sem nos preocuparmos excessivamente em estabelecer uma imagem fiel da sua estrutura interna cuja existência e unicidade nunca serão consideradas como adquiridas.

(3) O *preceito teleológico* que nos recomenda interpretar o objeto não em si mesmo, mas pelo seu comportamento, sem procurar explicar à partida esse comportamento por alguma lei, eventualmente, implicada numa estrutura.

É importante lembrar que o objeto do nosso estudo é a educação dramática em contexto de educação formal e que os seus projetos são as formas encontradas para a realização das suas finalidades e que os comportamentos e funções pretendem realizar esses projetos. É aqui que se encontram as teorias, as técnicas e as estruturas - relações constituídas por regras e recursos.

(4) E por fim, a agregatividade que reconhece que toda a representação é partidária, não por esquecimento, mas intencionalmente. Assim, procuram-se algumas “razões” para orientar a seleção de agregados tidos por pertinentes e excluir a objetividade ilusória de um recenseamento exaustivo dos elementos a considerar.

Para nosso governo, decidimos criar uma estrutura de modelo do processamento do Sistema da educação dramática formal em Portugal, sabendo que esta consiste numa rede de processadores ligados em cadeias abertas ou

---

<sup>32</sup> Que consideramos pertinentes e úteis para o posicionamento e para a operacionalidade metodológica investigativa adotados por nós.

fechadas e que, sempre que a sua morfologia permaneça invariável num período de tempo, esta estrutura de modelo produz uma descrição interna ao nível estrutural do fenómeno considerado.

Com efeito é sempre possível modelizar por meio de conjuntos de processadores, (macro caixas negras) todos os processadores que ainda não soubermos, pudermos ou quisermos identificar aquando da descrição do fenómeno considerado (em particular os processadores fonte: sem intrans e os processadores - poço: sem extrans (Le Moigne, 1996:136).

Lukács (cit in Morin, 2008:23) diz-nos: “ O complexo deve ser concebido como elemento primário existente. Daí resulta que é preciso primeiro examinar o complexo enquanto complexo e passar em seguida do complexo aos seus elementos e processos elementares”. Sabemos que a estratégia evolui quando se trabalha com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das intenções e retroações. Morin diz-nos que a complexidade é a teoria e ao mesmo tempo a tela onde se manifestam os acontecimentos, as ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o mundo dos fenómenos que no nosso caso é a educação dramática formal.

### O conhecimento do conhecimento da educação dramática

“Conhecer é agir sobre um objeto, assimilando-o a um esquema” (C. Flores, cit in Le Moigne, 1996:102). Por outro lado, sabemos que a noção de conhecimento está ligada à noção de história. Foucault (1969) utiliza, para dar ordem à história, as noções de discurso, arqueologia e genealogia.

Ao mesmo tempo que se problematiza o conceito de história, é a seleção de um problema, neste caso a identificação do (s) discurso (s) teórico (s) da educação dramática em Portugal, mais do que o período histórico investigado, que nos interessa, procurando compreender que discursos teóricos foram e são produzidos e como evoluíram.

Não podendo observar todos os eventos significativos do problema e assim dependendo de amostras como unidades parciais de todos os casos singulares pensáveis, os materiais empíricos eleitos para serem analisados são verbais ou suscetíveis de serem verbalizados, razão porque recorremos a estratégias Investigativas que implicam métodos combinados pretendendo sempre impedir



generalizações hipoteticamente falsas no processo de investigação global.



## **2.2 Educação dramática e conhecimento: no trilho de uma definição**

Os Sistemas vivos humanos tornados agentes sociais atuam em contextos sociais e as suas ações podem ser aproveitadas e proveitosas de acordo com as necessidades, as competências, as capacidades, a motivação e as intenções, no sentido das suas interações com outros Sistemas e com o meio.

Em relação às competências, é preciso distinguir entre as inatas e as adquiridas. No primeiro caso, estão as existentes antes de iniciada a formação através da frequência de cursos específicos, e as adquiridas situam-se no contexto da aprendizagem formal.

Estas aprendizagens servem para preencher e otimizar o estado do conhecimento face a determinada disciplina/área - do conhecimento, da técnica e da ciência. Assim, nestes casos, ações orientadas podem afetar e produzir mudanças nas competências inatas ou trazidas do exterior, sendo canalizadas através de modos de agir estratégicos, entendidas como metodologias reconhecidas desse campo disciplinar.

Competências adquiridas podem ser desenvolvidas ou redirecionadas tanto em qualidade como em quantidade, em modos técnicos e científicos ou artísticos reconhecidos social e academicamente. Mas a adequação das necessidades poderá diferenciar-se de acordo com o grau de generalidade e de dependência de situações específicas.

No campo da generalidade, teremos que a educação dramática serve os âmbitos biológicos e culturais, considerando, no primeiro aspeto, a conservação do ser humano (desenvolvimento do potencial e adaptação) e, no segundo, as formas sociais de suprir necessidades.

Considerando, no âmbito biológico, as motivações como condições de formação do conhecimento, estas produzem estruturas capazes de serem articuladas em conjuntos de ações, Schmidt (1982), seguindo Kummer (1975), sugere que as motivações são determinadas pela relação entre necessidades e resultados considerados antecipadamente, aparecendo assim a noção de intenção como essencial à elaboração da ação.

Curioso é que este modelo da ação da formação do conhecimento se pode

aplicar igualmente ao modelo de ação dramática, já que é da mesma forma que as situações mudam com o decurso das ações e que estas podem realizar uma nova orientação no modelo que o agente tem da situação. Esta nova orientação pode ser provocada pelas aprendizagens efetuadas durante o processo (cadeia de ações).

Situação e ações condicionam-se mutuamente quando, fazendo parte de um mesmo Sistema, parafraseando Schmidt (1982), o agente atua dentro do enquadramento da situação da ação, no tempo da ação e está localizado num determinado ponto da sua história de socialização, quer dizer, com as suas necessidades, competências e conhecimento que formam o modelo da realidade do agente e que são as condições prévias para a ação a cumprir.

Este Sistema das condições prévias, segundo este autor, reúne todas as competências gerais e específicas: necessidades, intenções e motivações, ou seja, todo o conhecimento do mundo e linguagem armazenados pelo agente, normas e valores interiorizados e mesmo limitações que estão para lá do seu controle, limitações biográficas, biológicas (mentais e físicas) sociais, políticas e económicas.

Para Giddens (1986), toda a ação humana é produzida num contexto de estruturas sociais pré-existentes, governadas por um conjunto de normas ou leis distintas de outros conjuntos respeitantes a outras estruturas sociais. Assim sendo, qualquer ação humana é, pelo menos, parcialmente predeterminada pelas regras do contexto em que essa ação ocorre. Parece-nos então que conhecimento e ação humana, estando relacionados por laços necessários e recíprocos, são em parte predeterminados pelas regras do contexto em que acontecem. Por sua vez, de acordo com Maturana (1974), os seres humanos são Sistemas vivos capazes de interagir consigo próprios e com outros e através do seu Sistema nervoso *recordam* estímulos do meio ambiente recolhidos através dos órgãos dos sentidos. Desta forma, este autor considera os sentidos do corpo humano interfaces interacionais que transformam e processam esses estímulos de acordo com estruturas e funções existentes no Sistema nervoso.

Para que a interação tenha lugar, as manifestações criadas, que são expressas e trocadas pelo Sistema vivo, deverão ser mediadas através de convenções sociais reconhecidas e para que isso aconteça, terá que haver uma história de socialização partilhada com regras de representação análogas. É a

representação realizada pelo Sistema vivo, e aqui estamos no campo dramático, dos estímulos recebidos do meio ambiente constituídos agora em sinais carregados de sentido e reconhecidos como existindo fora do Sistema e independentes; que será entendida como modelo da realidade e é no domínio das operações cognitivas que os modelos da realidade são gerados.

Continuando a seguir Maturana (Op. cit.), percebemos que o papel da socialização é a formalização do acordo sobre modelos de realidade, partilhados através de interações consensuais e é na medida em que os acordos se tornam mais extensivos que mais modelos da realidade construídos se tornam imagens independentes e irrefutáveis do mundo, ou seja, reais.

Assim, são os sinais convencionalmente partilhados - as linguagens, que possibilitam e fornecem a orientação para a interação com outros Sistemas. Segundo Maturana (1995) os Sistemas não transferem ou fornecem informação mas sim estímulos, que outros Sistemas podem usar para orientar o seu domínio cognitivo através de efeitos internos, sendo a informação processada como “própria”, com base na mensagem oferecida pelo Sistema que iniciou a ação comunicativa.

Schmidt (1982) seguindo Rehbein (1976), diz-nos que padrões de ações são formados através da cooperação entre o indivíduo e a sociedade e podem ser usados com propósitos definidos sem necessitar de grandes justificações. Esta é uma utilidade imediatamente detetável nas práticas dramáticas conduzidas nos jogos de improvisação praticados com finalidades educativas. Estes jogos são formados por uma combinação formal complexa de conhecimento baseado em teorias dramáticas, teorias teatrais, teorias da educação e modelos de ação, desenhados para que através de estratégias e atividades várias, se alcancem as finalidades específicas da educação dramática.

Aqui chegados, estamos no coração ontológico da educação dramática, a ação dramática como unidade elementar da “Ação” da educação dramática. À maneira inglesa dir-se-ia *Drama Educacional*, à maneira brasileira *Teatro – Educação* e à maneira francesa, *Jogo Dramático*, *Expressão Dramática*, ou *Arte Dramática*.

Neste Sistema, no plano cognitivo, esboçam-se modelos alternativos da realidade e de possibilidades alternativas de vivência e experiência existencial. No plano normativo, tematizações de conflitos normativos individuais, sociais ou grupais são testadas em atividades dramáticas de grupo. No plano estético

produz-se uma legítima satisfação de necessidades hedonistas, específicas do indivíduo, e aprendizagens de linguagens artísticas, nomeadamente, as linguagens dramática e teatral.

A realidade, tal como a experimentamos, é uma criação humana. Segundo R. Williams (1987) e Damásio (2003; 2010), as versões da realidade apresentam duas fontes, o cérebro humano e as interpretações, que recebemos através da partilha cultural: “Percebemos de determinada forma, quer dizer, interpretamos informações sensoriais em função de determinadas regras que correspondem a modos de vida” (Williams, 1987: 23) “ Um olhar sobre a história da arte revela que a classificação de certas partes dos modelos sociais da realidade como reais ou ficcionais era e é uma decisão cultural e não ontológica” (Williams, 1987:65).

É neste quadro operativo que as teorias são encaradas como elementos orientadores de estratégias explícitas que pretendem solucionar problemas respeitantes ao conhecimento e à transformação do mundo e do eu.

Para Foucault (1969), qualquer prática é material e discursiva ao mesmo tempo, e um discurso é um corpus de enunciados organizados sistematicamente e com regras e é a identificação dessas regras que nos mostra que existem espaços em que novos enunciados podem ser produzidos, significando isto, que os discursos são passíveis de alteração.

É ainda segundo Foucault (1969) que, ao se concluir que o poder é produtivo podemos compreender que é a relação de forças entre a instância legisladora e a produção de discursos científicos que dará visibilidade à educação dramática, levando a que mais discursos possam ser produzidos do interior da mesma educação dramática, reforçando-se esta e tornando mais visíveis os seus efeitos. Na medida em que esta visibilidade exerce pressão sobre a instância que regula, estrutura e materializa a educação dramática, pode provocar alterações. Desta forma, podemos dizer que os discursos reforçam as instituições que os materializam, razão também pela qual não só nos interessamos pela análise dos discursos produzidos, como consideramos prioritária a produção de novos discursos académicos.

Seguiremos este trilho, embora não seja o poder, enquanto relações entre forças e conhecimento, que nos interessa, mas o poder, enquanto relação entre formas que, mobilizam matéria e funções, que é local, instável e flexível e que nos ajuda a compreender como é que, desde mesmo antes de 1974, outras educações

artísticas reúnem melhores condições de crescimento e ao mesmo tempo, de certa forma, impedem o crescimento da educação dramática nos níveis das instâncias reguladoras, que aqui são as instâncias do Ministério da Educação e as instâncias acadêmicas.

Tentar esclarecer os múltiplos aspetos constituintes das teorias da educação dramática, apreender as ligações entre elas e outros universos teóricos vindos de outras áreas disciplinares, nos campos epistemológico e metodológico e perspetivar a complexidade organizacional e a complexidade lógica dos Sistemas constituídos pelas teorias, é a nossa principal ocupação.

Segundo Giddens (1986), a sociedade pode ser entendida como um Sistema de Sistemas de ações sociais e a educação pode ser entendida como um Sistema de Sistemas de ações educativas. Se continuarmos este jogo de linguagem poderemos definir o Sistema da educação dramática como a realização de ações educativas por meio da linguagem dramática e teatral, em função de conhecimentos específicos e finalidades identificadas

#### Função da educação dramática: Fundamentos pré – teóricos

A função do Sistema em estudo poderá ser descrita em três planos:

plano cognitivo - (conhecimento do mundo, do eu e do outro e construção de modelos alternativos);

plano estético - (utilização das linguagens dramática e teatral e satisfação de uma necessidade prazerosa);

plano investigativo - produção de valorizações do conhecimento da educação dramática realizado ao nível académico.

Considerando o conceito de discurso de Foucault (1969), entendemos os discursos académicos produzidos sobre a educação dramática como sendo operações discursivas que não existem independentes nem como se pertencessem exclusivamente ao universo da linguagem, sendo antes operações que resultam de atos e processos mentais, de mecanismos materiais, de técnicas e de instituições organizadas mas que são suscetíveis de serem traduzidas através de proposições linguísticas. Livros, grupos organizados, cursos académicos, revistas etc. são alguns dos suportes que contribuem para a

produção de discursos que, assim, se revelam mais complexos e materiais, resultando num aparato público que reproduz uma realidade reconhecida por uma comunidade identificada, sendo esta composta por professores, artistas, especialistas e animadores da educação dramática, legisladores, etc. As “coisas” atuam através dos discursos, particularmente através dos discursos legisladores e éticos, mas são os discursos científicos que tornam as coisas visíveis e é da visibilidade da educação dramática que esta investigação trata, considerando-se que, na medida em que os discursos são Sistemas abertos, as inovações nos discursos são possíveis e reais

O carácter sistemático de um discurso inclui a sua articulação sistemática com outros discursos, na prática os discursos delimitam o que pode ser dito, fornecendo os espaços, os conceitos, as metáforas, os modelos e as analogias para que se façam novos enunciados dentro de qualquer discurso específico. (Henriques in Kendall e Wickham. 1999:41).

Técnicas, práticas e convenções dramáticas na educação utilizam teorias dramáticas, teorias teatrais e teorias educacionais, paradigmas, fundamentos filosóficos e estéticos e estruturas teóricas que cruzam campos epistemológicos diversificados. Todos estes elementos, teorias, estruturas e fundamentos são capazes de serem identificados e traduzidos em discursos, sendo estes que, em última instância, nos explicam as finalidades e as funções existentes para que o Sistema estudado alcance os seus objetivos, através de certos projetos concebidos.

As inovadoras teorias, da educação dos finais do séc. XIX, integram o reconhecimento da ludicidade como fundamento da aprendizagem e a *Educação Nova* vai encontrar apoio nas técnicas dramáticas na reflexão sobre o Teatro Infantil e Escolar em França, nos Estados Unidos da América e Inglaterra e nas inovações teatrais do séc. XX e todos estes desenvolvimentos contribuem para a assunção paradigmática do teatro como meio educacional.

Desde a segunda metade do séc. XX, consolida-se uma visão comum do papel do teatro na sociedade e na educação e a visão crítica é um factor comum a algumas correntes teóricas educacionais e à visão que Brecht tem do teatro.

O uso do pensamento crítico, a análise dialética dos acontecimentos e a aplicação da visão complexa à análise dos assuntos sociais e aos procedimentos estéticos bem como a convicção de que a prática dramática é um instrumento de



cognição são largamente partilhados por Brecht e teóricos influentes ingleses, como já tivemos oportunidade de expor.

Em Portugal, após as primeiras leituras do material empírico selecionado, demos conta da existência de duas tendências funcionais nas formas de conceber a educação dramática: a função Aprender/Compreender e a Função Sentir/Expressar. Estas funções não se excluem mas, a maior parte das vezes, apresentam dificuldades na sua articulação, sendo, no caso português, nítida a prevalência da vertente do desenvolvimento pessoal em detrimento do desenvolvimento das vertentes que operam com a relação com a sociedade e com a função Aprender/Compreender. Assim, a reflexão e a aplicação do pensamento crítico e a experimentação estética através da criação de formas dramáticas, são valores que procuramos descortinar nos discursos analisados, não perdendo de vista nunca o postulado de que “ Não há duas dimensões separadas do sentir e da razão, mas uma só, sentimento racional/ cognitivo” (Best, 1992:49) e que “ Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver, para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Santos, B. S., 1999: 53)

Para Morin (2008), o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento da autonomia individual, da participação na comunidade e a consciência de pertença à espécie humana e é a partir destes axiomas que este autor (1996), esboça as grandes finalidades éticas e políticas que nós partilhamos, o controlo mútuo entre sociedade e o indivíduo por meio da democracia e a conceção da Humanidade como uma comunidade planetária “O ensino deve, não só, contribuir para uma tomada de consciência da nossa Terra Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza numa vontade de realizar a cidadania terrena.” (Morin, 1996:21). No nosso entender, às teorias da educação dramática cabe explicitar e proporcionar processos de ensino/aprendizagem no sentido da formação e realização dos valores democráticos.

O desejável seria que a educação dramática formal que praticamos se tornasse num Sistema com um suporte teórico e epistemológico coerente, capaz de absorver ontologicamente emergências e interferências como fenómenos constituintes do objeto, tornando-se desta forma evidente o seu carácter

autopoiético e que fosse um Sistema sustentado por um quadro metodológico, também coerente, assente nas linguagens dramática e teatral e num quadro de fundamentos e finalidades educacionais que reconhecesse a perspetiva transdisciplinar e a sua vocação integradora de conhecimentos e práticas.

O fechamento da educação dramática formal em Portugal resulta da continuidade do equilíbrio estagnante em que se degradou por abandono, por ausência de trocas com o exterior e por se ter fechado sobre si própria. “Num sentido, o Sistema deve fechar-se ao mundo exterior a fim de manter as suas estruturas e o seu meio interior, que de outro modo se desintegrariam. Mas é a sua abertura que permite este fecho” (Morin, 2008: 32).

O Sistema auto-organizador destaca-se do meio e distingue-se dele pela sua autonomia e pela sua individualidade, contudo está ligado ao seu meio pela abertura e pelas trocas que geram cada vez mais complexidade. Morin (2008) entende o conceito de complexidade como uma elaboração mental que encontra o seu terreno próprio na filosofia hegeliana da Dialética “...pois que esta dialética introduzia a contradição e a transformação no âmago da identidade”. (Morin, 2008: 50). Para este autor, a complexidade pode ser vista como uma quantidade grande de interações e de interferências entre um certo número de unidades que produzem incertezas, indeterminações e fenómenos aleatórios. O fenómeno da desintegração e da decadência é um fenómeno normal e a “única maneira de lutar contra a degenerescência está na regeneração permanente...na aptidão do conjunto da organização para regenerar-se ao fazer frente a todos os processos de desintegração” (Morin, 2008: 130). As circunstâncias exteriores não têm sido favoráveis, e a ação da educação dramática não tem tido capacidade estratégica para integrar o inesperado e enriquecer a sua reação. A estratégia prevê situações e modificações em função das informações recebidas durante as operações e que enquanto Sistema e organização, a educação dramática deveria contribuir para a elaboração e para o desenvolvimento de estratégias, já que a entropia é uma consequência natural da sua condição sistémica e da sua relação com o exterior e que só se pode lutar contra a desintegração através da capacidade do Sistema de criar soluções para os problemas que enfrenta.

### **2.2.1 Teorização sobre teorias – a epistemologia da educação dramática**

A perspectiva descritiva realiza a verificação/descrição de fenómenos estabelecendo implicitamente o poder normativo dos factos, mas é a construção conceptual de modelos interpretativos e os critérios meta teóricos e metodológicos que explicam processos e acontecimentos. Sabendo que conceitos teóricos são constructos de seres humanos pensantes que se referem a algo dado da realidade por meio de determinadas operações e indicadores que não existem na realidade, recorreremos a procedimentos descritivos e à construção conceptual de modelos interpretativos e procedimentos heurísticos como forma de gerar hipóteses. Morin diz-nos: “Se o conhecimento é radicalmente relativo e incerto, o conhecimento do conhecimento do conhecimento não pode escapar a essa relatividade e a essa incerteza (...) A necessidade de relacionar, relativizar e historicizar o conhecimento...impõe exigências cognitivas fecundas” (Morin, 1996:19).

De acordo com Godel e segundo Morin (1996), um Sistema formalizado complexo não pode encontrar em si mesmo a prova da sua validade, ou seja, nenhum Sistema cognitivo poderá conhecer-se exaustivamente nem validar-se completamente a partir dos seus próprios instrumentos do conhecimento. Continuando a seguir Morin (1996) descortinam-se vários níveis de concepção teórica : a concepção no seio de uma teoria que permite interpretar, a concepção que permite conceber uma teoria nova, adequada aos dados e aos fenómenos que exigem ser concebidos e a concepção da concepção em que se concebem e se voltam a pôr em causa os princípios organizadores das teorias.

“A concepção da concepção abrange a teoria do conhecimento, a epistemologia, a lógica, a paradigmática, isto é, tudo o que vai tentar conceber de maneira articulada o conhecimento do conhecimento.” (Morin, 1996: 175,176) para este autor “ O espírito humano concebe um fenómeno ou um problema em função de princípios/regras, teorias, ideais, noções, palavras, discursos, e a partir de métodos ou estratégias cognitivas”. (Morin, 1996:117). Uma teoria é uma dada organização de conceitos segundo determinados princípios e regras; sabendo que a epistemologia estuda também a origem dos conceitos, impõem-se-nos a descrição, a concetualização e, por fim, a teorização das teorias que nos

propomos estudar.

O conhecimento constitui-se em função de um núcleo de ideias preexistentes e constitui-se por seleção de dados significativos em relação a essas ideias axiomáticas, através de operações de dedução e indução, centralização, hierarquização, etc. Estes dados estabelecem nexos e dão lugar a teorias. É através do conhecimento que os fenómenos ficam caracterizados, ordenados e identificados, isto é, “A ciência constrói o objeto extraíndo-o do seu meio complexo para o colocar em situações experimentais não complexas. A ciência é uma simplificação heurística necessária para libertar certas propriedades e mesmo certas leis.” (Morin, 1996:23).

Todo o conhecimento comporta necessariamente: a) Uma competência (aptidão para produzir conhecimentos) b) Uma atividade cognitiva (cognição) efetuando-se em função dessa competência c) um saber (resultante dessas atividades) ... (e) as aptidões cognitivas humanas não podem desabrochar senão no seio de uma cultura que produziu, conservou e transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, de critérios de verdade. Morin (1996:15)

O conhecimento constrói-se por referência ao contexto ao global e ao complexo e mobiliza aquilo que se sabe do mundo e Giddens (1984) indica-nos que as estruturas sociais assentam em regras sociais, que são padrões que servem de orientação na prática da vida social e em recursos, sendo que estes são tudo aquilo que é criado pela ação humana e que podem ser estrangidas ou permitidas e apoiadas pelas estruturas produzindo e reproduzindo mais ações. É neste entendimento que poderemos entender a epistemologia da educação dramática como o estudo sistemático da produção do seu conhecimento, especialmente dos seus princípios, teorias, métodos, conceitos e pressuposições, bem como do seu lugar no esquema geral das disciplinas intelectuais, sendo ainda o estudo crítico dos seus métodos e dos métodos da sua investigação e dos seus estudos históricos, implicando a análise crítica de certas noções básicas pré-teóricas, que são usadas pelas teorias e pelas práticas e que, no caso deste estudo, como já aqui ficou dito, são aspetos da educação dramática desenvolvida no seio do Sistema Educativo que serão objeto da nossa investigação.

## Conceção das teorias

A descrição de teorias requer construções conceituais que possam criar e identificar estruturas. Finke (1989) propõe a estrutura formal, que corresponde, aproximadamente, ao conceito de matriz de uma disciplina de Kuhn<sup>33</sup>. Esta estrutura formal é então um Sistema constituído por quatro matrizes elementares: 1) a matriz estrutural, 2) a matriz funcional, 3) a matriz prática e 4) a matriz teórica. Uma conceção científica constrói-se como elo final de uma cadeia de matriz-rede, mais propriamente: estrutura, função, teoria e prática, que produz uma *matriz científica*. Na construção de uma conceção científica, são consideradas normas e valores metodológicos, vocabulários, leis, explanações, analogias, modelos, exemplos, problemas, etc. Morin diz-nos que “a doença da teoria está no doutrinismo e no dogmatismo que fecham a teoria sobre ela própria e a petrificam”. (1996:22)

Kuhn (1978) entende elemento teórico como a estrutura menos complexa que preenche as funções de uma teoria e que uma teoria é sempre normativa e contém postulados empíricos. Contudo, ela admite correções empíricas e o seu valor é pragmático na medida em que oferece uma estrutura que deve ser avaliada a partir dos seus resultados e não a partir de fundamentos apriorísticos considerando que a empiricidade não é descritividade nem normatividade mas é construtividade.

Teorias são constructos, tal como já temos vindo a dizer, constituídos por conjuntos de discursos que deverão ser analisados de uma forma que os não considere como um conglomerado mecânico mas como um todo estrutural. Importa-nos assim encontrar as leis internas deste todo estrutural, as premissas internas do seu desenvolvimento e as características das relações existentes entre os fenómenos presentes. A oposição/tensão entre o que é definido previamente como teorias brechtianas e teorias da educação dramática influenciadoras e os discursos analisados é fundamental para investigar as regras implícitas nas teorias da educação dramática portuguesa, sendo a sua significação destas teorias central a esta investigação.

---

<sup>33</sup> Kuhn introduz a noção de matriz disciplinar pretendendo distinguir os diversos conteúdos de sentido em que o conceito de paradigma tinha sido empregue na primeira edição, em 1969, e passa a empregar este conceito em vez da noção ampla e difusa de paradigma utilizada anteriormente. (Abrantes,1998)

Consciente de que esta significação é o resultado de um processo de produção cultural, social e política e de que as relações de poder são patentes na sua significação, considera-se que a interdisciplinaridade que o teatro estabelece com a educação, no sentido das relações explícitas e implícitas, enquadra operacionalmente o conjunto de fenómenos pertencentes à educação dramática em Portugal desde a revolução de 1974 e que as naturezas destes fenómenos dependem das relações que são estabelecidas entre as finalidades educativas e as finalidades teatrais.

Schmidt (1982) apresenta-nos várias concepções de teoria: a concepção de N. R. Campbell (1953) que considera uma teoria como um conjunto de relações de proposições que se apresentam de duas formas. Uma que consiste em enunciados cujas enunciações envolvem “coisas” e “palavras” acerca de uma coleção de ideias e outra que consiste em enunciados de relação entre essas ideias, contra ideias de natureza diferente. Por sua vez, Stegmuller (1976) diz-nos, segundo Schmidt (Op. cit), que teorias das ciências empíricas são classes de enunciados dos quais alguns se podem estabelecer como verdadeiros ou falsos através de meios empíricos e que as relações lógicas entre os enunciados de uma teoria científica podem ser exibidas através de um Sistema axiomático.

Para Schmidt (1982), uma teoria é um aparato conceptual complicado e deriva da necessidade de racionalizar as experiências vivenciais, que não se podem explicar pelos modelos do mundo e das realidades interiorizadas cujas aplicações demonstram ser inadequadas.<sup>34</sup> Para este autor, teorias são modelos que funcionam nas aplicações e cuja funcionalidade é consensual. Uma teoria é uma forma particular de definir alguma coisa segundo condições explícitas e pode ser representado por um conjunto de enunciados mas não pode ser esse conjunto, e ainda; a construção de teorias pode ser uma forma específica de ação social que, seguidas determinadas regras, pretende elaborar estratégias para solucionar problemas. Segundo Schmidt (1989:60) que segue Sneed e Stegmuller, “teorias científicas podem ser descritas na perspetiva da teoria dos conjuntos como estruturas conceptuais (e não como Sistemas fraseais) relacionadas com uma classe de usos intencionais”. Continuando a seguir a visão deste autor, as teorias integradas em paradigmas permitem o acesso a

---

<sup>34</sup> Modelos como a intervenção divina, por exemplo, falham na aplicação na maioria das situações dos contextos científicos.

experiências ao mesmo tempo que elaboram e produzem modelos para a realidade. Uma teoria surge quando a estrutura que é constituída por regras e recursos vários e o processo funcional explicado se elevam a um nível de abstração tal que a tornam aplicável genericamente. Viehaff (1989: 97) diz-nos que “as ciências humanas distinguem-se essencialmente das ciências naturais empíricas porque incidem sobre a linguagem e precisam de interpretação, existindo então um interesse cognitivo pela compreensão do sentido que só é satisfeito a partir da relação hermenêutica com o mundo empírico.” Mas no caso das ciências sociais, e atendendo ao carácter probabilístico das suas regularidades, o enunciado teórico deve ser preciso, sem contradições lógicas e sujeito ao processo de verificação crítica em que, conteúdo informativo e verdade do enunciado teórico devem ser demonstrados. A verdade “factual”, segundo este autor, é garantida se quantidades relevantes de sentenças adequadas, em vista da probabilidade da explicação, são obtidas pela observação de factos reais que sustentem o enunciado teórico.

Uma teoria tem uma organização lógica e as ideias que a compõem terão que ser compatíveis e as suas afirmações deverão ser concordantes com os elementos empíricos que pretende estudar. Segundo Morin (1996), as ideias que estão integradas no discurso teórico obedecem a um princípio paradigmático bem como a operações lógicas selecionadas.

É o paradigma que confere o carácter de necessidade e verdade aos discursos e teorias que controla “O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controlo do seu emprego.” (Morin, 1996: 30). Somos assim levados a considerar que o discurso teórico é constituído por enunciados que por sua vez são constituídos por conjuntos de frases logicamente ordenadas de forma a comunicar sentido e que a frase é suscetível de ser analisada na forma como se combina com outras frases, dando lugar a um discurso.

Na análise efetuada podemos considerar que uma teoria se revela num texto estudado como tema desse mesmo texto, e que numa teoria muitas partes podem ser trocadas e outras acrescentadas, mas a que matriz deverá permanecer a mesma.

Aproveitando as várias definições de teoria que estes autores nos fornecem, parece-nos que poderemos concluir que a conceção de uma teoria implica

considerar que a sua significação descreve uma relação contextual em que as significações são convencionadas, por consenso, dentro de um determinado campo cognitivo e que as suas referências determinam um tipo de conduta de orientação, resultado de convenções e processos de socialização linguística.

Poderemos ainda concluir que as teorias são construções cognitivas, existentes no interior dos textos analisados, e avaliadas em função da sua relevância prática e na contribuição que fornecem para as soluções de problemas colocados, no sentido da realização das finalidades e funções do Sistema da educação dramática, sabendo que ambas, finalidades e funções das teorias dramáticas, divergem conforme as decisões tomadas quanto às intenções de interferência no meio, ou seja, segundo os pontos de partida pré-teóricos.

É talvez de uma renovação e reanálise das estruturas teóricas e de uma diferente classe de interpretações empíricas que a educação dramática que se pratica em Portugal, neste momento, necessita. Para isso são necessárias teorias concebidas com base numa teoria da ciência em que admita teorizações científicas e empíricas e que admita também correções por experiência. Apesar da sua condição construtiva, a empiricidade não é somente um valor para teorias das ciências construtivas e a cientificação da educação dramática permitir-nos-á, no futuro, rigor na definição dos campos de ação funcional, estrutural, teórico e prático.

As teorias ajudam a orientar as estratégias cognitivas, sendo desejável que se apresentem como reflexivas e autocríticas, diga-se, aptas para se reformularem. Como já dissemos atrás, a modalidade de um Sistema estruturado, o sistema da educação dramática é constituído por “modos” que traduzem as estruturas em ação e interação e são desencadeadas por agentes, “agindo” no meio ou no Sistema da Educação. Aceitando esta base que acabamos de expor de uma teoria estrutural, somos levados a considerar que as teorias da educação dramática são as regras em que assentam as ações dos seus agentes e que funcionalizam e estruturam as suas práticas.

É seguindo as teorias estruturais de Giddens (1986), que considerando os três tipos de estruturas em Sistemas sociais - significação, legitimação e dominação - nos debruçamos sobre a estrutura da significação que concebe, através de uma



rede de linguagens<sup>35</sup> que sustenta e concebe as teorias da educação dramática, determinantes da ação dos seus agentes. Poderemos considerar que as estruturas de legitimação e dominação, produtoras de normas, valores, padrões e controle dos recursos; estarão representados nos documentos legisladores e programas oficiais, enquanto a estrutura de significação estará claramente representada nas teses, já que a produção científica é, por definição, conceptiva de conhecimento, ou seja, de sentidos

.

---

<sup>35</sup> Consideramos que uma rede de linguagens é constituída por códigos semânticos, esquemas interpretativos e práticas discursivas.



### 2.2.2 Linguagem dramática e teatral

Como em qualquer Sistema linguístico, na linguagem teatral os sentidos e o processo de significação dependem da gramática que, neste caso, é o conjunto de regras e prescrições que determinam e regulam o uso das linguagens dramática e teatral em termos das suas especificidades e que ao combinarem-se entre si formam constituintes mais complexos permitindo a significação formulada na e para a criação de um objeto dramático e teatral.

Este objeto resulta da criação de proposições dramáticas e soluções teatrais organizadas de uma certa forma que, como já sabemos, exprimem sentimentos, emoções e ideias e dependem de uma intenção subjetiva ou de um acordo de um conjunto de sujeitos e este objeto expressa intenções, tanto quanto ao ato de exprimir como quanto aos seus conteúdos.

No caso da criação artística a sua significação depende também da compreensão dos factos e intenções significativas e é a interação comunicativa que determina até onde a partilha expressiva é comum, mas para que este fenómeno significativo aconteça, é preciso que haja forma que o sustente. A forma ou as formas dramáticas e teatrais dependem das ações dramáticas e da forma com estão estruturadas, das convenções utilizadas, da caracterização dos personagens ou papéis, do espaço cénico concebido, do uso do tempo, do uso das vozes; do uso do silêncio, do ritmo, do escuro, das luzes, do poder evocativo das sonoridades utilizadas (música e outros), da simbolização dos objetos, das cores, das intenções comunicacionais e todos estes elementos são os constituintes da linguagem dramática/teatral sendo que a forma depende da manipulação destes constituintes e das regras e prescrições gramaticais aplicadas.

É considerado, neste trabalho, e de acordo com vários autores, como já foi apresentado na Parte 1.4 que a linguagem dramática está radicada nos instintos lúdico e de imitação e se desenvolve com o exercício do Jogo do *Faz-de- Conta*, e do *Jogo Dramático* com regras e até com formas mais complexas multidisciplinares e transdisciplinares, em que a linguagem dramática pode surgir com outros suportes materiais e outros meios técnicos, como é o caso das linguagens audiovisuais, do vídeo e do cinema.

Será então, como já foi dito, que as formas dramáticas se complexificam de

acordo com a maturidade dos jogadores e o domínio técnico e estrutural das linguagens artísticas utilizadas num processo cada vez mais consciente da intenção criativa e comunicativa dos, jogadores, tornando-se assim, o resultado do trabalho dramático realizado cada vez mais, um processo estético e um processo de aplicação de conhecimentos e de descoberta de novas aprendizagens, tanto no nível da formalização artística como no nível dos conteúdos mobilizados.

Quando existe a intenção educativa expressa ou quando há uma finalidade educativa constituinte de um projeto dramático, várias teorias com as suas estratégias e os seus fundamentos são desenvolvidas e aplicadas com o intuito de resolver os problemas com que se deparam na prossecução do projeto programado.

Como já foi elucidado, é importante a educação e a prática artística em todas as idades e uma das componentes da matriz do exercício de qualquer arte está no prazer que é gerado e cuja origem é o instinto lúdico primordial, o instinto que nos faz jogar e imitar e ter prazer na sua repetição. Por outras palavras, o domínio dos objetos nos estágios mais recuados da infância como Winnicott (1971) explica, é o domínio dos objetos que nos proporciona autoconfiança e é o desenvolvimento das competências sociais que nos permite equilibrar a relação entre o mundo interior e o meio. D. Best (1992:82) descreve claramente o tipo de relação que existe entre arte e realidade.

É então uma falácia seminal considerar a linguagem ou a arte (qualquer delas) como uma mera conveniência, um veículo de mensagens produzidas pelos pensamentos, ideias, atividades e experiências pessoais. Pelo contrário, a linguagem e outras práticas sociais e culturais enquanto tal dão a estrutura da realidade possível como expressão de vida e da sociedade.

A aprendizagem de técnicas, métodos e critérios das disciplinas da educação dramática permite abrir horizontes de compreensão que dependem do uso dessas técnicas, métodos e critérios, bem como elaborar estruturas mais complexas de pensamento e ações disciplinares articuladas.

“É dito com frequência que o conhecimento estético não é cognitivo. Claro que tem que ser. Para que a arte exista, muito conhecimento de factos e conceitos são necessários no sentido vulgar de cognição, conhecimento por exemplo de história de materiais, técnicas etc.” (Reid, 1980:14).

De acordo com Best e Reid concluímos que o desenvolvimento da aprendizagem das artes, como em outras áreas de aprendizagem da vida, depende da aprendizagem de estruturas disciplinares que nos fornecem o sentido e a noção de progresso da aprendizagem.

No mundo de reflexão produzida sobre as questões da arte é muitas vezes considerado que um trabalho artístico criativo não é possível sem que o mesmo transcenda ou mude as regras e as normas. Contudo, onde a criação artística não tem diretivas constrangedoras (normas) nada pode ser criado. A luta contra a ausência de expressividade é o objetivo e o constrangimento principal a ser vencido. Alcançar esta expressividade é sempre a finalidade e esta só é alcançada através de processos criativos experienciais. Para D. Best “ A educação artística (...) está inevitavelmente relacionada com a educação de julgamentos de valor; com aquilo que é considerado como esteticamente bom numa forma artística particular” (1992:54).

Esta é uma das razões mais óbvias do interesse educativo das idas ao teatro. Discutir o espetáculo a que se assistiu tanto no que diz respeito ao conteúdo como nos aspetos formais permite apreender e integrar todas as espécies de critérios, valores e processos teatrais como uma linguagem estruturada e como atividade que tem as suas regras, normas, técnicas e “materiais” específicos.

No contexto escolar, os alunos devem ser encorajados a desenvolver uma habilidade objetiva para reconhecer, respeitar e avaliar trabalhos teatrais e alargar os horizontes conceptuais artísticos e outros.

M. Ross (1980) entende que as origens do objeto de arte se situam no desenvolvimento do comportamento representacional que ele considera como adquirido por volta dos sete anos. Quanto a este autor, é nesta altura que a criança se apercebe de que a experiência pode ser “congelada” e “refeita”; “rebobinada” ou “falsificada”, a ação representacional pode ser separada do ato representado e, desta forma, a criança compreende que pode fazer os seus “trabalhos artísticos” como se fossem cristalizações expressivas de sentimentos, emoções, percepções e ideias. Preservar esta capacidade para dar forma às emoções e sentimentos e poder formular julgamentos e construir consistência na formulação de ideias assentes na experiência vivida pelo corpo e pela mente, parecem ser as grandes razões para que se valorize a educação dramática e a educação artística em geral.

De acordo Com M. Ross, diríamos que, tornar-se consciente da arte é tornar-se consciente dos sentimentos e das emoções e percepções que nos habitam e é em ultima instância, poder racionalizá-las e transformá-las.

### 2.2.3 Em volta da expressão pessoal e da espontaneidade

Na realidade quando se fala da expressão pessoal fala-se do relacionamento dos conhecimentos com a linguagem ou, se quisermos, com as linguagens, neste caso linguagem dramática e teatral.

Como já tivemos oportunidade de referir, os conhecimentos são enriquecidos através das representações e experiências concretas, desde que as atividades sejam orientadas por diretrizes que contemplem, ao mesmo tempo, campos do conhecimento e métodos pedagógicos dramáticos. Assim, os métodos pedagógicos juntamente com o campo do conhecimento que se pretende enriquecer, terão de ser do domínio do professor ou do animador especialista, ou, quando se trabalha em equipas, pelo menos de um dos seus membros.

Creio que aqui reside uma influência de popularização das ciências, segundo a corrente pragmática (William James, 2001), as soluções verbais são insuficientes para a aquisição do conhecimento, sendo os factos concretos e a ação, factores que proporcionam formas de pensamento verdadeiro e permitem uma maior clareza na compreensão de qualquer objeto de estudo, ou seja, são as condutas produzidas por determinado pensamento que determinam o seu significado. Esta é uma visão instrumental da verdade, que nos diz que a verdade das ideias é determinada pela sua capacidade para a ação, valorizando-se desta forma os factos, as consequências e os resultados.

Dewey muito influenciado pelo pensamento pragmático e um dos grandes responsáveis por um dos maiores movimentos da educação do séc. XX, O *Movimento da Escola Nova*, sustenta a convicção de que o relacionamento com experiências concretas pode levar à conclusão de verdades firmes que possibilitem uma maior compreensão do mundo. Este autor valoriza a experimentação e a comunicação sendo a experimentação afirmada como processo ativo que contém a virtude de mostrar correlações que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. Será a ideia de que a ação produz a transformação e a noção de democracia que vão nortear, a partir de certa altura o pensamento de Dewey, que consideramos fulcral enquanto finalidade da educação dramática.

A primeira metade do séc. XX foi o tempo da criação dos métodos didáticos e dos planos de estudo que pretendem servir aprendizagens da forma mais

apropriada.

## A Espontaneidade como Valor Relacional

Jacob Levy Moreno (1889-1974), psiquiatra romeno, participa em projetos de reabilitação e assistência, entre 1913 e 1917, a refugiados da Primeira Guerra Mundial, e ao fazê-lo, descobre a ação terapêutica do relacionamento grupal com improvisações e realização de jogos. Estas práticas tornam possível a descoberta de saídas e soluções alternativas às convencionais para os problemas que afligem os participantes.

Será a partir de 1921 que Moreno inicia uma nova forma de conceber e concretizar a atividade dramática, como prática de desenvolvimento pessoal, à qual chama *Teatro da Espontaneidade*, seguindo-se em 1923, a prática do *Jornal Vivo*, que ele aplica mas que não é certamente uma invenção sua já que na União soviética desde os tempos da Revolução Soviética e nos E. U. A, nos anos vinte, se pratica este gênero teatral como forma de ativismo político. Por fim, desenvolve o *Teatro Terapêutico* que levará, um pouco mais tarde, ao *Psicodrama*.

O *Psicodrama* tem no conceito *espontaneidade*, o princípio mais importante e fundamental para as suas teorizações e que, juntamente com outros dois conceitos por ele desenvolvidos, *Tele* e *Relação*, constituem o suporte axiomático desta técnica terapêutica e educacional.

Para Moreno a *espontaneidade* dá energia aos comportamentos, libertando-os de formas rígidas e convencionais, ao mesmo tempo que imprime novas características de adequação à situação dada. Por sua vez, a ideia de *Tele* pode ser entendida como tendência individual que aproxima os envolvidos numa mesma situação através de ações solidárias e cooperativas.

Para este autor, existem outros conceitos importantes para a prática do *Psicodrama* que são:

a *Qualidade Dramática*, ou seja “ a capacidade de desempenhar papéis ou articular respostas conhecidas ou até padronizadas, como se fossem a primeira vez que as estivéssemos realizando” (Romaña, 1992:51).

a *Originalidade* como capacidade de dar respostas, com um cunho pessoal, a situações a que se associa aquele que as emite.



a *Criatividade* a capacidade de formular uma resposta inédita dentro de um universo de referência.

A estes conceitos Moreno junta-lhes a *Teoria do Momento*

“O passado, o presente, e o futuro são considerados no Psicodrama dentro de um código que organiza as relações temporais de acordo com os parâmetros do momento em que qualquer assunto está sendo trabalhado. Isso vale tanto para a estruturação das cenas quanto para a sua leitura e / ou interpretação” (Op. cit.: 51,52)

E por fim a *Teoria dos Papéis*, que diferencia nos desempenhos os aspetos psicossomáticos ou fisiológicos, os aspetos sociais ou interacionais e ainda os aspetos ligados à imaginação.

Assim, os desempenhos são analisados segundo critérios cujos âmbitos estão à partida criados.

É na década de oitenta, que se formulam possibilidades de aplicação no campo educativo. Assim, podemos imaginar um esquema que nos mostre o processo evolutivo de Moreno.

Fig. nº3  
Processo evolutivo de Moreno



As técnicas psicodramáticas que mais tarde virão a ser utilizadas na atividade pedagógica, segundo a autora citada, são: a Inversão de papéis; o Solilóquio; a Interpolação de resistências.

A Inversão de Papéis é considerada como o estágio mais avançado do processo de aprendizagem de um papel, assim como de um processo da construção da identidade. Isto significa que, quanto mais uma dada pessoa consegue fazer verdadeiras inversões, reconhecendo a situação como se fosse o parceiro, mais condições reúne para desempenhar os seus papéis vitais.

Quanto ao *Solilóquio*, consiste na solicitação ao protagonista ou às várias personagens envolvidas numa cena que, enquanto atuam, falem como se estivessem pensando. Assim, os seus pensamentos, sensações e sentimentos aparecem oralizados, mas sem serem dirigidos a alguém. A verdade é que estas manifestações que, por vezes contrariam o decurso da ação e que são realizadas pela personagem ou personagens, nunca requerem resposta nem contracena.

Por sua vez, na técnica da *Interpolação de resistências*, altera-se a cena a partir da introdução de um elemento vindo de fora. Este recurso equivale a uma desestruturação brusca, de uma relação estereotipada, com a inserção de um facto novo que vai exigir um reajuste que conduz a uma atuação diferente.

As técnicas psicodramáticas trabalham relações assentes em vínculos vitais e significativos, procurando tornar visíveis soluções criativas e honestas, para os conflitos e problemas confrontados.

A sua utilização pedagógica pretende ser um contributo para a construção do conhecimento, *Role Playing* (jogo de papéis); *Sociodrama*; *Jornal Vivo* e *Teatro Espontâneo* são algumas das técnicas utilizadas em contexto educativo.

O *Teatro Espontâneo* aborda a perceção de conteúdos subjacentes na compreensão da realidade, o *Jornal Vivo* é utilizado para dar novos tratamentos às notícias veiculadas pelos meios de comunicação, especialmente jornais e revistas e através do *Sociodrama* pretende-se tratar assuntos de natureza grupal ou social. É na medida em que a realidade e a atualidade do mundo em que vivemos bem como a natureza da vida em sociedade e em grupo são esferas da ação educacional que a herança moreniana é, e se mantém pertinente na educação formal e no espaço da *Animação Sociocultural* nos nossos dias.

## O Método Psicodramático

O método psicodramático implica três momentos: Aquecimento, Dramatização e Comentários ou Partilha e considera três estruturas representacionais: Realista, Simbólica e Imaginária.

Significa então que a representação/ reprodução de uma cena tal como ela é reconhecida como real é considerada uma representação *realista*.

Por sua vez, a construção de um quadro ou cena, que expresse o sentimento ou sentimentos e emoções vividas a propósito da cena real, é considerado uma *construção simbólica* e a criação ou construção de uma cena, que mostre a situação tal como se gostaria que tivesse acontecido, é considerada como uma *fantasia*.

Se os dois primeiros procedimentos marcam a relação afetivo-intuitiva e conceptual, a última denota um nível de generalização e uma relação funcional entre o sujeito e o acontecimento. Todas estas possibilidades se relacionam com conhecimento, conhecimento de si face a experiências de vidas ou conhecimento de situações que são consequência de um saber adquirido na instituição escolar e fora dela.

No contexto da prática, numa sessão psicodramática, as cenas escolhidas são dramatizadas usando-se troca de papéis e solilóquios e, após a finalização da sequência, o grupo é solicitado a refletir sobre os pontos ou características comuns a todos os exemplos dramatizados. Desta forma, os comentários vagos em forma de “impressões” tendem a ser substituídos por reflexões mais objetivas assentes em categorias observadas.

É o consenso sobre o entendimento que se gera que dá prova da compreensão do tema abordado. Aqui como Romanã (Op. Cit) nos diz, a *espontaneidade* e a *tele* comandam o esforço comunicacional.

Na etapa seguinte, pode-se partir para a construção da fantasia, construção coletiva que é assinalada e discutida. Estas *fantasias* são construções de grupo que apresentam soluções e alternativas, contudo, não deve ser esquecido que existem outras possibilidades de *fantasias* – *solução* para a situação estudada que dependem do grupo, dos seus valores, dos seus conhecimentos e das suas experiências de vida.

Passar reiteradamente por este tipo de vivência é também um treino de paciência, de humildade, de seletividade, de tolerância, de confiança e de discernimento ativo sendo que tudo isso estará sempre marcado pelos valores dos integrantes do grupo e, em última análise, pelos valores coletivos. (Romaña, 1992:66)

Assim, podemos concluir que as dramatizações são consideradas como “reais” ou no *Modo Realista* e as imagens, estáticas ou em movimento, como *Simbólicas*. Aqui, os desempenhos e os relacionamentos são vivenciados como descobertas de “verdade” no sentido mais literal da palavra. O que é “verdadeiro” implica, por sua vez, uma postura ética de coerência e compromisso. Compromisso com quem? Para começar consigo mesmo ao desvendar as “verdades interiores”, e depois com os colegas do grupo que, por sua vez, são também descobridores da “sua verdade”.

A mudança da consciência ética pode refletir-se no comportamento, tornando-o mais cuidadoso, mais atento e, fundamentalmente, mais sensível a valores que se explicitam e se acordam em grupo e se visarmos uma educação para a cidadania e para a democracia, aos valores acordados socialmente.

São comuns nas abordagens Sócio-psicodramáticas estratégias como: discussão em grupo com dramatizações e análise e discussão de cada momento significativo usando critérios sócio métricos (de afinidade e discordância) no que diz respeito a problemas de relacionamento.

Por sua vez o *Teatro da Espontaneidade* utiliza atores que participam numa nova forma de entretenimento baseado na *Improvisação* a partir de sugestões vindas da plateia.

## 2.2.4 Processos do conhecimento

O conhecimento é uma representação da realidade e uma forma de comunicação. Na enciclopédia Universalis (vol. 14,1974), J. Ladrière, na sua entrada, cujo nome é *Répresentation et Connaissance*, diz-nos que a ideia de representação é fundada sobre a dupla metáfora do teatro e da diplomacia, o que permite interpretar o fenómeno do conhecimento como um duplo do objeto real, uma imagem portanto, mas também como uma ideia de operação e de mudança, isto é de conhecimento.

Na representação teatral há a sobreposição de dois tipos de presença, a presença da pessoa ou do objeto da ação que efetivamente se realiza em presença do público/observador, portanto uma presença direta; e uma outra indireta, de uma realidade ausente, mas que se faz “representar” através da primeira. É, portanto, a primeira que é instrumental e que por força do seu uso dá a “ver” a realidade representada permitindo a sua apreensão sem que a mesma esteja presentificada. Também desta forma se aciona a metáfora da diplomacia, ou a da representação da pessoa em litígio, pelo seu advogado, e em democracia, no Sistema representativo, assistimos a uma operação semelhante. Nestes casos acontece uma transferência de atribuições a partir da qual uma pessoa pode agir em nome e em vez de outra.

Conhecer uma coisa é com efeito assimilá-la e ao mesmo tempo torná-la presente, no sentido em que no ato de conhecer, um fragmento do mundo torna-se intimamente presente no sujeito humano sem que na realidade seja abolida a distância que separa a existência real da representação feita e que o conhecimento não pode abolir. O conhecimento aparece, assim, como uma duplicação do mundo através da qual e na qual a consciência reproduz o mundo. A questão que Ladrière coloca em seguida é, qual é o mecanismo da assimilação do conhecimento?

A perceção sensível e a imaginação são dois processos operativos da cognescência. No primeiro caso, o conhecimento verifica-se na presença do objeto a conhecer, no segundo, há um apelo à evocação de um objeto anteriormente conhecido mas ainda há a possibilidade de construir um novo conhecimento a partir de fragmentos captados da realidade presente e de

evocações mentais, como já pudemos ver com Damásio (2003;2010).

No caso da imaginação, a imagem intervém carregada do poder evocador e no caso do conhecimento abstrato o conceito intervém no campo da consciência por um mecanismo de abstração. Mas a questão fundamental que se coloca parece ser o entendimento de como o *médium* é investido de um poder representativo e de como é possível o reenvio à coisa real que é visada em definitivo pelo ato do conhecimento.

Como tentativa de resolução desta questão, colocamo-nos ao lado das teorias realistas que assentam sobre o primado da realidade, quando se considera que o processo do conhecimento se desenvolve, no ser humano, a partir da vontade de compreender e dar sentidos ao mundo em que se vive, fazendo-o através de representações simbólicas da realidade que se pretende conhecer e que só é alcançável desta forma. Conhecer algo corresponde sempre a um objeto que se alcança de forma incompleta e indireta através de uma acumulação de parcelas da realidade num processo evolutivo.

Na esteira de Vigotsky, Young (2010) reconhece que o conhecimento é inseparável das suas origens sociais que lhe conferem objetividade e verdade no sentido da verdade confiável e aceite por uma comunidade que reconhece o seu carácter de verdade e que a torna, por esse facto, diferente de uma opinião expressa. É portanto o desenvolvimento de conceitos, de uma ordem mais complexa, aos quais os alunos não têm acesso em geral na experiência da sua vida quotidiana, que processos pedagógicos apropriados tornam possível aceder. Falamos aqui de conceitos teóricos que são trabalhados com a intenção de rever as aquisições de conhecimentos nos vários campos do conhecimento, procedendo-se, desta forma, ao alargamento e alteração dos conceitos adquiridos nas situações vividas.

Para Bernstein (2001), o conhecimento progride em forma de discursos que se especializam em formas hierárquicas, cada vez mais abstratas. Young (2010) concebe que os conceitos que os alunos trazem para a escola são importantes em si mas que mais do que isso, devem ser uma fonte de recursos pedagógicos e não um objetivo do currículo.

Para este autor é a distinção das diferenças entre os conceitos teóricos e os conceitos formulados no dia-a-dia que tornam as decisões curriculares tão decisivas “ (...) Os conceitos espontâneos já são ricos em experiências mas por

não fazerem parte de um Sistema não fornecem qualquer explicação e podem produzir confusões” (Vygotsky,1962:108).

Vygotsky (Op. cit.) defende que é o carácter inter-relacional dos dois tipos de conceitos, os abstratos e os espontâneos, que constituem a natureza da aprendizagem em contextos escolares bem como a apologia feita por Dewey (2007) de uma educação através de atividades contínuas e construtivas apoia-se no facto de que tal fornece um contexto social e rompe com a realidade de escolas separadas da sociedade e da vida.

O objetivo de Dewey era a criação de aulas onde um grupo de jovens, uma miniatura de um coletivo social, estudam e crescem numa experiência partilhada e em que as aprendizagens realizadas na escola e fora dela se interpenetram e em que os interesses sociais específicos da comunidade escolar e da vida social estabelecem pontes de contacto de forma que a compreensão dos fenómenos sociais e a consciência social se desenvolvem através de uma educação para a cidadania. O problema mais importante na educação moral da escola que Dewey (2007) coloca é, por um lado a relação entre o conhecimento e a conduta e por outro a ausência de uma relação orgânica entre as matérias, os métodos do conhecimento e o crescimento moral e, ainda o facto de o conhecimento não estar integrado nos processos da ação quotidiana da vida e da “moral permanecer como um esquema separado de virtudes” (Op. cit:262).

Para este autor é a participação em práticas sociais construídas que dá forma ao desenvolvimento dos indivíduos. Uma das principais finalidades da instrução deve ser o desenvolvimento de uma forma critica e independente de olhar o mundo, ou seja, apetrechar os jovens com conhecimentos e experiências de fenómenos que dizem respeito à prática social da democracia, do mundo do trabalho e à realidade da globalização. Devemos poder distinguir, na experiência do momento, aquilo em que ela se tornou significativa, reconhecendo que o aprender introduz o novo no velho, a novidade no existente e o trabalho de autoria que a dramatização, tal como a entendemos, proporciona ajuda simultaneamente a reconhecer os pontos por onde a trama do velho e do existente entretecem as situações do presente.

*Experimentar* mais do que sentir pressupõe envolvimento pessoal através da interação, reflexão e criatividade. Teóricos da *aprendizagem através da experiência* consideram a afetividade, o imaginário e a capacidade concetual

como as estruturas através das quais experimentamos o mundo e através das quais se produzem as representações significantes dessas experiências. Para Dewey (1933) os aspetos abstratos do pensamento e os elementos sensoriais do sentir são integrados no processo da experiência e emoções, imaginário e sentidos são partes constituintes do processo. Compreender o apreendido e expressar significações sobre o mesmo, é certamente aprender sobre o objeto da experimentação. De uma forma mais simples, aprendizagem experimental significa aprender através de experiências significativas quando é encorajada a reflexão acerca da experiência vivida, competências novas podem ser modeladas e encorajadas novas atitudes e novas maneiras de pensar. Brecht coloca uma distinção interessante entre a experiência e a experiênciação, atribuindo à experiência os atributos da atitude investigativa e à experiênciação, a vivência consciente dos acontecimentos.

## A Racionalidade e o Pensamento Crítico

*Raciocinar* é relacionar ideias de uma forma consciente, coerente e deliberadamente, é pensar discursivamente, é conectar juízos e é o processo de inferência; é transformar as informações disponíveis tornando-as mais claras e procurar as respostas adequadas a perguntas colocadas. A racionalidade pode ser vista como um instrumento de conhecimento que visa melhorar tanto o pensamento como as emoções, as ideias, as formas expressivas e a reflexão sobre os lugares comuns.

Por sua vez, o pensamento crítico é o julgamento refletido que tem a intenção de apreciar valorativamente aquilo em que se pode acreditar e que pode ditar decisões que devem ser tomadas, sendo que estes julgamentos assentam sobre observações, experiências e argumentos.

Esta forma de julgamento supõe a identificação do sentido e do propósito do que é observado ou expresso, bem como a identificação das condições que tornam possível decidir sobre a adequação das justificações e sobre a validação das conclusões como verdadeiras.

Fisher & Scriben (1997:20) definem o pensamento crítico como “competente, ativo, interpretativo e avaliador de observações, de comunicações, de informação e da argumentação”.



O pensamento crítico dá relevância ao contexto do julgamento e à sua evidência e aos critérios que tornam possível a sua formulação adequada bem como à aplicação dos métodos e técnicas que permitem o julgamento e aos constructos teóricos que nos permitem compreender a natureza do problema e a questão que está sob julgamento. O pensamento crítico pressupõe o exercício crítico do exame de crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz de evidências que as suportam bem como pressupõe a habilidade para reconhecer e encontrar meios com os quais tratar problemas, recolher e alinhar informação, reconhecer valores e assunções implícitas, compreender e usar a linguagem corretamente e com clareza, interpretar dados, estimar a qualidade das evidências e avaliar argumentos, reconhecer a existência das relações lógicas entre proposições, produzir conclusões garantidas e generalizações e testar conclusões e generalizações acerca de julgamentos sobre coisas e sobre fenómenos e qualidades da vida, de todos os dias, usar a razão de uma forma reflexiva para ajuizar em que se pode acreditar e decidir o que fazer. Pensar criticamente é realizar processos críticos no ato de pensar e refletir. (Op. cit.).

Feyerabend (1991:37) considera que “uma educação apropriada é um tipo de instrução que informe as pessoas sobre o que sucede, procurando ao mesmo tempo protegê-las da força esmagadora desta narração”, para nós, esta é uma das mais-valias da educação dramática, uma vez que a componente interpretativa está na base, tanto no processo preceptivo como na elaboração ideológica do processo do conhecimento, mesmo quando nos referimos à intuição como modo de contacto direto ou imediato da mente com o real observa-se a percepção de relações e a apreensão dos princípios de identidade e da não contradição. Consideramos, como este autor, que as obras dramáticas de incontornável valor desvelam estruturas das instituições sociais. “Aristóteles disse que a tragédia é mais filosofia que história, uma vez que não apenas relata aquilo que acontece mas explica ainda porque tinha de acontecer e assim põe a nu a estrutura das instituições sociais” (Op. cit.: 57). A “sabedoria” contida nas artes implica conhecimentos de vária ordem e muito se pode aprender através delas, como já pudemos verificar na fundamentação psicopedagógica elaborada na Parte 1

## Integração de Saberes

A transdisciplinaridade emerge na década de setenta como uma metodologia de pesquisa que aborda várias áreas disciplinares e pretende alcançar um conhecimento da realidade tida como complexa. Esta metodologia implica a lógica do terceiro incluído, ou seja, admite que a presença do observador afeta a realidade observada, condicionando e por vezes alterando essa mesma realidade.

Trata-se, portanto, de uma posição epistemológica mais aberta e flexível que concebe problemas complexos e que se projetam em diferentes níveis de realidade exigindo, por isso, o concurso de várias disciplinas do conhecimento. Estamos assim perante abordagens que levam em conta o que está dentro desses conhecimentos parcelares mas também o novo conhecimento que se produz quando essas disciplinas se intersejam e trocam conhecimentos. Assim, o conceito de complexidade do pensamento transdisciplinar oferece ao educador um novo paradigma para o processo de aprendizagem, reconhecendo que aprender é atribuir sentidos e que depende da coerência e articulação que os conhecimentos têm com a realidade.

A Interdisciplinaridade, entendida como processo, aparenta desempenhar na pedagogia um papel importante na articulação dos conhecimentos e das informações recolhidas pelos alunos na escola e fora dela, ao mesmo tempo que incentiva às atividades extraescolares portadoras de outros níveis de experiência e formas de conhecimento.

Gusdorf, G. (2006) considera que é necessária uma consciência interdisciplinar prévia e uma disposição mental fundada na unidade funcional do ser humano nos diversos domínios do conhecimento quanto aos propósitos da resolução do problema a ser resolvido pela investigação interdisciplinar, para que a inteligibilidade emergja no processo que se desenvolve.

Em algumas circunstâncias, em que as artes aparecem como integradas numa só disciplina de ensino, poder-se-á estar em presença de uma colaboração ou de uma combinação ou de uma fusão de disciplinas que tradicionalmente aparecem em separado, tratando-se então de um currículo centrado em torno dos interesses dos alunos, mas outras vezes poder-se-á tratar de uma intenção de produzir conhecimento, enquadrado por certos temas, tópicos ou problemas que

requerem uma abordagem interdisciplinar e Sally A. Brown (2006) sugere que é necessária a existência de uma descrição rigorosa daquilo que se considera estar a ser integrado, para que não nos percamos nos procedimentos em curso.

O significado mais amplo da palavra “integração” é aquele que reivindica a unidade do conhecimento e surge a par do argumento de que a organização do currículo deve incrementar o prosseguimento dos interesses próprios dos alunos e conter modelos de investigação a ser levada a cabo pelos alunos, libertos das divisões impostas pelas disciplinas escolares, de acordo com esta autora (Op. cit.), qualquer estrutura teórica num projeto integrado terá que incluir a construção de blocos e integrações e isto significa que, desde o início, deve estar presente uma estrutura concetual em torno da qual o método irá ser construído. Sem esta informação, os alunos não podem saber como se pretende que o conhecimento de um projeto unificado deve ser estruturado visto que o processo de unificação na construção de um projeto integrado assenta mais nas distinções e semelhanças metodológicas existentes entre as disciplinas convocadas do que numa abordagem epistemológica.

Existem diferenças entre os modos de funcionar das diferentes artes, nos processos técnicos, nas metodologias, no âmbito dos materiais utilizados e cada arte está relacionada com um âmbito disciplinar de estudo específico que tem a ver com as suas próprias conceções substanciais, com os dados materiais, com as técnicas com que trabalha e com as questões que coloca e a que responde. Por outro lado, podemos entender a integração enquanto articulação de assuntos e sínteses deliberadas de materiais e métodos, como uma colaboração de disciplinas de ensino e como tentativa de compreensão de um tópico ou tema a partir de pontos de vista diferentes que permitem sínteses diversas. No entanto, é necessário especificar as bases sobre as quais o tema é selecionado pois de outra forma ficamos sujeitos aquilo a que Whitefield (1971) chama “coisas más, umas atrás das outras”.

Na sua análise, Hirst (1974) salienta que as formas de conhecimento precisam de outras formas de conhecimento que fornecem pontos fixos de referência contribuindo para o alargamento do âmbito teórico e para o alargamento do âmbito prático dos temas em estudo, razão porque o estudo do tema ou tópico selecionado requer a contribuição de diferentes áreas disciplinares mas deixando à vista a ligação existente entre elas.

A integração, como processo de reconhecimento, requer a escolha de um tópico que agrupe objetivos e processos que tenham uma relação educacional significativa entre si e aos quais os alunos tenham sido necessariamente iniciados, não só às diferentes maneiras de conhecer e aplicar as várias disciplinas a que se referem os conhecimentos, como à sua aplicação significativa ao tópico em questão.

Para Whitefield (Op. cit.) a elaboração cognitiva é inseparável do envolvimento humano e da escolha dos valores implicados e a interdisciplinaridade não é um fim em si mesmo, mas um modo de conceber e de organizar os conteúdos do ensino.

### **2.2.5 Formação política e social: valores da cidadania e da democracia.**

No nosso trabalho, a democracia e a participação são considerados como valores educacionais e objetivos de ensino /aprendizagem da educação dramática por considerarmos, como julgamos demonstrar, que a arte e a educação dramática são ótimos campos de experimentação e ensaio do exercício destes valores.

Na escola somos transformados em sujeitos e objetos de um processo de socialização aos mais diversos níveis, incluindo a formação política em que a democracia e a participação se incluem (Lima,1991).

Quando no nosso trabalho falamos em democracia, entendemos este conceito como sinónimo de participação real e diferente de “situações de miragem democrática e de encenação participativa” (Op. cit.) e em que a análise crítica é exercida e afastados os discursos desculpabilizantes e condescendentes.

Para Canotilho (1981), a teoria da democracia participativa assenta no pressuposto do interesse, por parte dos cidadãos, em participar na vida pública com o objetivo de provocar mudanças. Por sua vez a teoria elitista da democracia, segundo Lima (1991), entende a democracia como uma forma de governação exercida por iniciados portadores de uma determinada cultura política que é o garante do processo democrático liberal. Neste caso, as eleições limitam-se a permitir que os cidadãos escolham as elites que governam, assumindo o papel de eleitores consumidores da política.

Nesta investigação entendemos a conceção de democracia que contempla valores como o bem comum, a vontade da maioria e o valor da discussão, assente em princípios éticos, separada da propaganda política partidária.

Lima (1991) cita os seis princípios éticos de David Bridges (1979) para a participação na discussão e que nós julgamos úteis à educação dramática:

- 1º Estar preparado para ouvir e para aceitar as razões e pontos de vista diversos.
- 2º Clima não violento e minimamente regulado e ordenado.
- 3º Dizer aquilo em que se acredita, contrariar o silêncio, o secretismo e as evasivas.

4º Os participantes devem ser livres de constrangimentos que os inibam de discutir abertamente as questões e de dizerem o que pensam.

5º Direito de ouvir e ser ouvido, igualdade perante a expressão de opiniões e de interesses.

6º Relação recíproca de respeito pelas pessoas e pelas opiniões.

A discussão é, no nosso trabalho, apresentada como um valor democrático e como um momento fundamental nos processos e métodos dramáticos educacionais que se pretendem numa perspetiva crítica e se reclamam das formas de criação coletiva.

Como sabemos, cabe à educação proceder à integração moral e à participação ativa no Sistema político, entendida esta participação como forma de intervenção e instrumento capaz de garantir a articulação e o justo equilíbrio entre os interesses privados e os interesses públicos. Ao participar na tomada de decisões, o indivíduo é educado a distinguir entre os seus impulsos e os seus desejos pessoais e os interesses comuns e, desta forma, aprende a ser um cidadão. De alguma forma esta é também uma forma de resolver conflitos entre os interesses da esfera privada e da esfera pública.

No nosso trabalho, é considerada, não só a democracia política, como também a democracia social e é concebida a participação ativa enquanto valor e reconhecemos que o exercício da democracia não é seguramente o caminho mais fácil e que é necessária a vigilância crítica em relação às formas de participação.

A democraticidade representa, através da participação, uma forma de limitar certos tipos de poder e garante a expressão dos diferentes interesses e projetos consoante o tipo de intervenção. A participação quando direta, a conceção mais antiga de democracia, faculta a cada indivíduo, dentro de critérios estabelecidos, a sua intervenção no processo de tomada de decisões dispensando a mediação e a representação de interesses dentro de certas áreas de autonomia reconhecida.

Cada vez mais se torna necessário a “educação de indivíduos sensíveis aos valores democráticos e empenhados na realização da democracia, conhecedores dos seus direitos e dos seus deveres, defensores e vigilantes do regime democrático” (Lima, 1991:123). Do ponto de vista da educação dramática e uma vez que as aprendizagens devem ser significativas, torna-se claro que ela

possui um conjunto de qualidades e características que tornam possível o exercício de participação e análise crítica dos valores das atitudes e dos comportamentos da órbita da prática democrática, são elas: 1) ficcionais, 2) a possibilidade de criar estruturas narrativas dramáticas, 3) as técnicas específicas, 4) a organização do trabalho e as condições de trabalho oficinais e 5) as apresentações em processo, com os debates que são próprios às construções dramáticas e depois os debates que são realizados com os seus,

A participação política depende em grande parte de um processo de aprendizagem social. Neste sentido é necessário que a escola assuma a educação política através da “clara assunção de valores democráticos” (Op. cit.: 123) da informação e reflexão sobre esses valores e da aprendizagem da prática democrática.

A sua preservação e a sua atualidade só podem ser alcançadas se o Sistema Educativo e outras instituições sociais atuarem no sentido da educação da consciência política e social e alimentarem, desta forma, o envolvimento político, as atitudes, o conhecimento e as competências políticas de jovens e adultos, de forma a torná-los politicamente ativos e esclarecidos.

Lima (1991) caracteriza a escola democrática na forma como ela se manifesta em diversas áreas, na reivindicação e defesa dos interesses próprios; na justiça contra mecanismos discriminatórios e na equidade de tratamento; na luta contra mecanismos de discriminação social, racial e de género; na formação cívica, moral e social dos educandos e na forma como promove e favorece a diversidade e a solidariedade “ No âmbito deste vasto e ambicioso programa continua a destacar-se a problemática da educação cívica, moral e social dos alunos, bem como a polémica que a caracteriza” (Lima, 1991:131). No nosso país, depois de 1974, a educação dos valores democráticos através da discussão e da prática democrática “é muitas vezes confundida com a propaganda política e partidária” (Op. cit.: 133).

Freire (1967) propõe uma pedagogia de educação democrática, para e pela democracia, através de práticas pedagógicas antiautoritárias e do exercício da participação contra a passividade e para a decisão, “uma educação para a tomada de decisão e para a responsabilidade social e política” (Op.Cit:88).

A democracia é entendida por nós como participação no poder público e em que a discussão e o diálogo são procedimentos de um método de construção de

comportamentos democráticos e do exercício de consciência crítica através da participação crítica que se diferencia da participação silenciosa e da participação passiva e que se manifesta na participação das decisões e “não a atitude do espetador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar” (Op.Cit:32).

A pedagogia democrática proposta por Freire implica um ativismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se constrói a democracia e não se limita à democracia do estado e das suas instituições políticas. É de uma democracia social que se trata e se exerce, a partir da responsabilidade social e política e do exercício da sua expressão “através da participação atuante em associações, em clubes e sociedades beneficentes”

Aprende-se a democracia de duas formas, exercitando-a e vivenciando situações exemplares, ou seja, testemunhando-a e pondo-a em prática. “O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (Freire, 1994:194).

A democracia, sendo uma forma de organização social, pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam com finalidades comuns, sob uma liderança e segundo normas, cumprindo tarefas e prestando contas dos seus atos, numa prática simultânea de liberdade e responsabilidade. A sociedade democrática implica a existência de “estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da rés-publica”. (Freire,1996:310).

Para Freire (1991) é impossível democratizar a escola sem superar preconceitos contra a linguagem, a cultura e o saber com que as crianças pobres chegam à escola. Pressupõe-se, então, que é necessário refazer o ensino, no sentido de uma educação para uma cidadania democrática e, assim sendo, será a atitude crítica que deverá ser atendida face aos conteúdos e aos métodos de ensino, reforçando “a capacidade crítica dos educandos, a sua curiosidade e a sua insubmissão” Freire (1991:28).

Para este autor, substitui-se a transferência do conhecimento pela aprendizagem autónoma, experiencial e responsável. À luz das propostas de Freire, ensinam-se saberes instrumentais, sem alienar a formação ética e aprende-se a decidir, através da prática da tomada de decisões.



A democracia é um método de governação e é no respeito de todas as instituições que reside todas as vantagens deste método, sendo desta forma que aparecem os partidos como os únicos sujeitos autorizados a operar a mediação entre os indivíduos e o governo e estas são questões formais fundamentais ao funcionamento correto de um regime democrático. Para Bobbio (1988:14,15) só o poder pode criar o direito e só o direito pode limitar o poder.

Temos em mente um governo da lei entendido a um nível superior, encontrando-se os próprios legisladores submetidos a normas vinculativas. Um ordenamento deste género só é possível se os que exercem os poderes a todos os níveis puderem ser controlados em última instância pelos detentores originários do poder último, os indivíduos singulares. (Op. cit.)

Aprender a participar nos assuntos públicos de uma forma política é a questão que se coloca na formação cívica e na formação da cidadania e é também papel da educação construir uma cultura cívica e uma cidadania eficaz na vida escolar reconhecendo-se que a educação cívica deve atuar e influenciar nas práticas da cidadania e na socialização política.

É possível constituir um elenco de conteúdos pertinentes na educação cívica, quer na formação social quer na formação pessoal de cidadãos de uma dada sociedade, já que estamos convencidos que as competências cívicas se adquirem em práticas efetivas de cidadania “desencadeadas por propostas que podem surgir de formas diversificadas e a partir das mais variadas situações da vida escolar ou não escolar.” Menezes (1997:12).

São as representações, com que se interpreta os acontecimentos da vida e se age socialmente, que têm que ser consciencializadas e mediatizadas pelas diversas interpretações que se perfilam, na fase da reflexão, durante e após a atividade Dramática desenvolvida, e é dessa reflexão conjunta realizada pelos participantes que confronta opiniões, que podem sair pontos de vista mais fundamentados e o conhecimento de posições diversas, face a uma dada situação ou assunto, diferentes das adotadas pelo sujeito. Ao mesmo tempo que de uma forma gradual os participantes compreendem que a cidadania implica a observância de direitos e deveres dentro de um acordo social nacional que se funda, na perspetiva da dignidade de cada ser humano, enquanto valor intrínseco e absoluto.

A noção de direitos sociais apoia-se sobre a noção de interdependência e a

questão da liberdade de escolha individual apresenta-se condicionada pelas condições sociais em que essa liberdade é exercida bem como pela verdade de que os humanos são seres sociais que requerem a existência de sociedade (Twine, F., 1994).

Em regimes democráticos e através de instituições democráticas é possível intervir e contribuir para mudanças significativas nomeadamente quanto aos constrangimentos que afetam o leque de possibilidades de escolha e são as invenções das novas maneiras de viver em sociedade que, ao respeitarem os valores da liberdade, equidade, justiça, princípios da igualdade e pluralidade; promovem, nomeadamente através da redistribuição de recursos, a abertura do scope de possibilidades de escolha.

Nas sociedades modernas altamente estruturadas e interconectadas por Sistemas complexos de relações, os comportamentos e as escolhas individuais têm repercussões sobre muitos outros, são então os direitos sociais que oferecem a possibilidade de travar a desumanização das relações sociais causadas pela mercantilização da força de trabalho.

A interdependência não é exclusiva entre os seres humanos, ela existe também entre os seres humanos e o ambiente físico, assim, é necessário uma educação que ensine que os recursos naturais não são infindáveis que há limites para a sua utilização e que urge a adoção de modelos de crescimento sustentável em vez de crescimento económico cego.

Estas são questões que a educação dramática que assenta em fundamentos filosóficos das pedagogias críticas, pode abordar e tratar com técnicas e métodos que podemos encontrar nas propostas de Steinweg, Koudela e Brecht como ficou exposto na Parte 1.

Para Dewey (Op. cit.), a boa cidadania caracteriza-se de uma forma abrangente por uma socialização de mentalidades que ativamente se ocupam em tornar as experiências mais comunicáveis e em remover as barreiras da estratificação social que tornam os indivíduos impermeáveis aos interesses dos outros. Para este autor a simpatia é mais do que um sentimento “ é uma imaginação cultivada pelo que os homens têm em comum e em rejeição pelo que desnecessariamente os divide” (Op. cit:92).

As instituições democráticas liberais não devem ser tomadas por garantidas, é preciso que elas sejam continuamente reforçadas e confirmadas, numa

Democracia Liberal, o respeito pelos direitos humanos, como um bem não negociável, depende sempre da forma como os mesmos são definidos e interpretados em certo momento, uma vez que eles são expressão da hegemonia vigente e portanto contestável.

Assumimos com Chantal Mouffe (1996, 2009), que existe uma tensão constitutiva entre as duas gramáticas políticas (a da democracia e a do liberalismo) que nunca será resolvida e que terá de ser negociada de diversas maneiras de forma que se encontrem soluções, para os confrontos que têm constituído o motor das dinâmicas da história política; na forma de negociações entre forças políticas que estabelecem temporariamente a hegemonia de uma delas.

Para esta autora o entendimento da democracia liberal em termos de pluralismo agonístico é a melhor forma de reconhecer a tensão entre os seus elementos constitutivos e utilizá-los da forma mais produtiva e se o discurso liberal dos direitos humanos universais tem uma função importante na contestação dos processos democráticos por outro lado é a lógica igualitária democrática entre alguns que cria a “demos” onde o exercício real dos direitos é possível.

A dimensão antagonística da política democrática tem de ser reconhecida e integrada na racionalidade produzida sobre os valores democráticos e sobre a disputa política.

Uma das tarefas fundamentais da política democrática e da educação para a democracia é criar condições que permitam por um lado a desocultação de probabilidades de antagonismos entre as identidades coletivas e por outro que esses antagonismos venham a ter menos possibilidade de eclosão.

Para esta autora (Op. cit.), o *Agonismo* consiste num modo diferente da manifestação do antagonismo uma vez que esse antagonismo se desenrola entre adversários, pessoas que são “amigas” porque partilham um espaço simbólico, mas também “inimigos” porque pretendem organizar esse espaço simbólico mas de outra forma, são portanto as relações de poder que estruturam as sociedades contemporâneas pós-industriais e os confrontos de opiniões e os diversos interesses que requerem decisões sobre que partido tomar e de que lado é que se deve ficar quando os conflitos eclodem.

Numa democracia agonística o conflito é aceite e a divisão é entendida como inerente à política, nesta concepção de democracia, a conciliação nunca é

definitiva e o que está em causa é a legitimação do conflito.

O pluralismo é um princípio axiológico constitutivo da concepção moderna de democracia e algo que deve ser preservado como celebração e aceitação das diferenças. O pluralismo concede um *status* positivo às diferenças e questiona a unanimidade e a homogeneidade que se revelam irrealistas e baseados em atos de exclusão. (Mouffe,2009).

Um projeto de uma sociedade democrática plural não anula a violência e a dominação mas instaura instituições através das quais se pode contestar e limitar a dominação e a violência, “ (...) de facto isso pode conduzir à violência, não se reconhecendo e escondendo através de apelos à racionalidade como muitas vezes é o caso no pensamento liberal que disfarça as fronteiras necessárias e as formas de exclusão através de alegadas neutralidades” (Op. cit:22).

A concepção democrática exige que se pense a liberdade individual sem se renunciar à cidadania, concetualizando a liberdade para além da defesa dos direitos individuais contra o estado mas não sacrificando a cidadania ao indivíduo e reconhecendo que é a prática da boa cidadania e o serviço do bem comum que nos pode garantir o grau de liberdade pessoal que nos permite realizar os nossos objetivos e que leva em conta que os desejos, escolhas e decisões são privadas porque são da responsabilidade de cada indivíduo, mas que os desempenhos são públicos e que os consensos são necessários, mas apenas no que diz respeito às regras do jogo, já que são estas que impedem a autocracia e a heteronímia de impedirem o exercício da liberdade.

É necessário entender o indivíduo não como um ser livre que existe antes e independentemente da sociedade mas como um conjunto de posições de sujeito inscrito numa multiplicidade de relações sociais, membro de muitas comunidades e participante numa pluralidade de formas de identificação coletiva. (Mouffe, 1996).

Podemos considerar três tipos de direitos, direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Enquanto os direitos civis dizem respeito à liberdade individual, liberdade de expressão, liberdade de pensamento e de fé religiosa, propriedade individual, direito de justiça e direito de defesa de todos os direitos em termos de igualdade com os outros, através de processos e mecanismos legais; os direitos políticos podem ser considerados como o direito de participar no exercício do

poder político, como membro de um grupo investido com autoridade política ou como o direito de ser eleitor de membros desses grupos com representatividade nas assembleias municipais e nacionais.

Por sua vez os direitos sociais podem ser considerados, os direitos à segurança, bem-estar económico, direito de partilha da herança social comum e direito a viver uma vida civilizada de acordo com os parâmetros reconhecidos na sociedade, sendo os serviços sociais e a educação, os direitos mais diretamente relacionados com o exercício destes.

Sabemos que é o contexto histórico e social que em grande parte determina a significação destes direitos e assim parece evidente o papel que a educação pode ter no desenvolvimento da cidadania já que muitos destes direitos conquistados em grande parte através da luta política e de movimentos sociais de trabalhadores, não estão garantidos e estão continuamente sujeitos a contestações.

Contudo, os programas educacionais em geral falham na explicitação dos objetivos sociais e concentram-se no desenvolvimento individual, mas a verdade é que, tal como se pode ver nas inúmeras propostas metodológicas anglo - saxónicas e na abordagem do *Modelo de Ação* das peças didáticas de Brecht e nas conceitualizações do *Jogo Dramático* é possível abordar o exercício dos direitos e deveres da cidadania, a criação do espírito de amizade, o apaziguamento dos conflitos e a criação do espírito de camaradagem através do envolvimento dos alunos no plano de atividades da escola, sendo no nosso entender as atividades coletivas teatrais e dramáticas que maior eficácia oferecem neste campo, não só pela sua natureza de trabalho de grupo colaborativo mas também pelas possibilidades de investigação sobre temas sociais que os métodos e as técnicas do *Process Drama* e do *Jogo Dramático* introduzem bem como em questões importantes como as questões ambientais e a sustentabilidade económica, ou ainda abordando temas como a regulação global financeira, os direitos humanos, a questão pós-colonial, igualdade de géneros, a política familiar e a liberdade sexual que são questões importantes nos Sistemas democráticos, onde o acesso à informação é mais amplo e a liberdade de expressão é uma realidade, embora presentemente, permaneça nos âmbitos económico e financeiro da globalização, grandes dificuldades de controlo político das forças que fazem mover o mundo e se reconheça que a

democratização da democracia depende da cultura cívica que se desenvolve e consolida.

A ênfase no desenvolvimento dos valores sociais e pessoais e o compromisso com os aspetos pessoais e sociais da educação são pontos significativos já que a educação deixa de estar reduzida exclusivamente a questões das didáticas, das técnicas e da transmissão da informação.

Contudo, no campo dos valores sociais acreditamos haver muito por fazer, podendo a pedagogia dramática e teatral dar um contributo valioso tal com podemos ver nas propostas descritas neste trabalho, nos pontos:1.3; 1.3.3; 1.4.1; 1.4.2; 1.4.3

## **PARTE 3 – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO, OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE DE DADOS**





### Preâmbulo da Parte 3

Uma vez que preside a este estudo o reconhecimento e a identificação das teorias dramáticas educacionais no contexto da educação formal, torna-se necessário escolher critérios dentro de um quadro metateórico que sirvam as necessidades das descrições e das explicações que este estudo requer.

Assim, devem ser satisfeitos critérios de consistência e de relevância e deve ser apresentada uma estrutura lógica empiricamente interpretável que, ao mesmo tempo, seja útil dentro e fora do seu universo, razão porque nesta Parte 3 descrevemos os processos metodológicos investigativos entendidos como os que melhor poderiam servir os nossos intentos, e que são a Grounded Theory, a Análise Qualitativa de Conteúdo e a Análise Temática, na análise das várias fontes documentais.

Do ponto de vista metodológico, a construção do objeto científico deste trabalho consubstanciou-se na produção de uma rede de discursos teóricos e discursos empíricos entendidos como representativos dos contextos de Influência, de Produção e da Prática, segundo a Teoria do Ciclo de Políticas de S. Ball (1994), pretendendo-se tornar visíveis as concepções das políticas curriculares da educação dramática, bem como os fundamentos teóricos que as sustentam.

Esta é uma postura analítica de cariz interpretativo que, ao recorrer a fontes documentais, tais como textos de enquadramento legal, programas oficiais, trabalhos de índole académica e discursos de protagonistas do processo do movimento da educação dramática desde 1974 a 2006, pretende evidenciar:

as teorias, os princípios e os fundamentos que circulam na investigação académica efetuada e nos textos oficiais;

as concepções que suportam as orientações políticas curriculares para a educação dramática no Sistema educativo;

a articulação dos principais acontecimentos que marcaram a dinâmica do movimento da educação dramática.

A tarefa que é aqui relatada compreende também a interpretação e a clarificação dos resultados das análises efetuadas, utilizando-se para isso os domínios, as dimensões e as categorias de análise por nós estabelecidas.



### 3.1 Justificação das opções metodológicas investigativas

As ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada, as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; (...) As ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato da observação, dos valores que informam a sua prática de cientista. (Santos, B. S. 1999: 20, 21).

A cientificidade decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas utilizadas e as enunciações envolvem “coisas” e “palavras” e o trabalho sobre o texto, ao mesmo tempo que canaliza a atenção para os campos carregados de sentido, torna-se construtivista ao impor ordem à existência aparentemente caótica. Neste caminho, os opostos podem ser encarados em termos de complementaridade em vez de oposição e exclusão. A visão construtivista da realidade é aquela que abandona a conceção de que a realidade é “natural” e objetiva e considera que, antes pelo contrário, a realidade resulta essencialmente de relações entre estruturas, possíveis de serem traduzidas através de significações. Para Campelo (1998) uma teoria explicita relações entre conjuntos de fenómenos que nos aparecem como distintos e independentes e o método torna a cientificidade discursiva, o saber faz-se explicando-se, e esta explicação – teoria, constrói o próprio saber.

Ao longo da história das ciências e do conhecimento, instalou-se uma distinção entre a reflexão teórica e as práticas, que acaba por separar a reflexão das ações concretas. Contudo, sabemos que as práticas são acessíveis nas experiências e nos seus relatos mais ao menos fundamentados teoricamente e que é no discurso teórico que se organiza a forma de pensar e a forma de fazer, articulando, descrevendo e relacionando com o real. É neste processo de “re – construção” científica de uma realidade presente na narrativa investigativa que todos os processos utilizados para se chegar aos resultados alcançados devem ser visíveis, resultando de uma atenção crítica que reflete sobre os seus próprios métodos de análise.

Neste entendimento, insere-se o cruzamento de várias fontes documentais, já

que assim é possível tornar acessíveis aspetos de eventos que de outra forma poderiam escapar à observação e ao conhecimento e é ainda segundo este entendimento que as entrevistas são utilizadas, na medida em que representam opiniões, crenças e visões pessoais, para além do saber aceite produzido na documentação analisada criando um espaço de ambiguidade que abre para o não escrito, o reprimido ou o inconsciente dos enunciados dos documentos estudados. Uma fala que opera fora do discurso esclarecido.

O objetivo desta investigação é examinar o fenómeno complexo constituído pelas teorias da educação dramática, o que é o mesmo que dizer que pretende compreender uma parte de uma realidade vasta examinando-a de uma forma holística e abrangente, ao mesmo tempo que a considera como uma totalidade fazendo parte de outra totalidade mais vasta, que é a realidade da educação em Portugal. Morin (1996) adverte-nos que a realidade é complexa e não pode ser entendida como uma soma de partes.

Para ser significativa e produzir “sentidos”, a pesquisa leva em conta as contingências históricas, políticas e sociais e ao assumir-se que é impossível examinar rigorosamente as estruturas que estão implicadas em interações complexas, visa-se a construção de um modelo da realidade complexa em que as teorias dramáticas produzem interações e significações, considerando que não interessa isolar mas antes olhar de uma forma abrangente e contextualizante. Ao mesmo tempo que se pretende garantir a fiabilidade da pesquisa a partir da escolha das fontes, pretende-se produzir uma reflexão crítica das situações e documentos estudados. Para isso utiliza-se a perspetivação dos múltiplos pontos de vista contidos na documentação analisada que conduzam a resultados semelhantes, possibilitando a garantia de uma validade interna no processo investigativo.

O ponto de partida deste processo empírico investigativo, digamos, o seu domínio teórico, assenta nas teorias dramáticas brechtianas e nas teorias da educação dramática de autores ingleses, franceses e brasileiros, como já foi por nós afirmado, e o que será investigado com rigor e precisão é a estrutura lógica das teorias: explanações, descrições, conceitos e, mesmo, processos metodológicos. Em suma, as estruturas, as funções e as finalidades das mesmas.

### **3.1.1 Processos metodológicos utilizados**

#### **Grounded Theory**

A Grounded Theory, que deriva da análise literária, é um método de comparação constante. Strauss (1998) recomenda que se olhe para um documento como se fossem notas de campo e se procure indicadores de categorias que sejam nomeados e codificados no documento e depois comparados para encontrar consistências e diferenças.

A Grounded Theory é descrita geralmente como um método de pesquisa na qual a teoria é desenvolvida a partir dos dados. Nesta investigação, que aponta o âmbito da epistemologia da educação dramática, o que pretendemos compreender e descrever são os elementos teóricos que enformam as reflexões e as prescrições das práticas correntes em Portugal.

É, ao utilizar o método indutivo que, movendo-nos do mais específico dos dados examinados, para o mais geral, a formalização das teorias se torna possível e visível assim como o Sistema de princípios, ideias, conceitos e procedimentos metodológicos que têm penetrado e alimentado, ou desvitalizado, o processamento teórico da educação dramática e tem inclusive contribuído para as estratégias adotadas de evolução do Sistema.

Codificar é o processo de dar nome a categorias e propriedades às coisas, e a codificação pode ser feita de uma forma informal. Na Grounded Theory, por vezes, se depois de codificar muito texto algumas novas categorias emergem, estas serão integradas com as já existentes. É sempre útil escrever notas de código bem como notas teóricas que anotam os elementos que no texto se relacionam com a literatura que enquadra a nossa investigação, bem como com o objeto da investigação e que não só discutem os códigos como são alimento para posterior desenvolvimento. Ambas, notas teóricas e notas de codificação, são úteis para a construção da demonstração e conclusão do final do trabalho investigativo.

A consistência entre os códigos com significado semelhante ou que apontam para a mesma ideia básica, revela categorias e notas emergem destas comparações e certas categorias ficam mais centrais e outras mais periféricas de acordo com a importância que têm na constituição das teorias da educação

dramática ao mesmo tempo que a insistência com que algumas dessas categorias são assinaladas, nas notas realizadas a partir das entrevistas, confirma e fornece evidência para as categorias criadas ou para observações de outras naturezas que se considerem pertinentes para a compreensão do Sistema das teorias da educação dramática e da sua história.

## Analise Qualitativa de Conteúdo

Para a realização do tratamento dos dados, considerámos útil estabelecer etapas por entendermos que desta forma, seria mais fácil controlar as diferentes ações necessárias ao levantamento e tratamento do material empírico selecionado, assim, na 1ª etapa, classificaram-se os dados e procedeu-se à descrição das unidades codificadas segundo estratégias investigativas da Grounded Theory, da Análise Qualitativa de Conteúdo e da Análise Temática.

Se a sociedade é concebida como um todo orgânico, conhecer uma parte obriga partir do todo para se chegar ao seu conhecimento e são os factos sociais e os seus efeitos recíprocos que constituem o esse conhecimento.

É neste entendimento que consideramos a educação dramática como um campo social, razão porque são procedimentos investigativos vindos das ciências sociais que são mobilizados para a análise que pretendemos efetuar.

Na 2ª etapa, procedeu-se à verificação das presenças nas unidades codificadas que no caso desta investigação, assinalam os elementos teóricos da educação dramática no material empírico estudado.

Na 3ª etapa, procedimentos hermenêuticos e os métodos indutivo e dedutivo permitiram evidenciar, no caso da amostragem estudada, quais as teorias dramáticas na educação foram identificadas e com que frequência e insistência elas são observadas no material empírico.

Segundo Indursky (2000), as preocupações básicas com a análise qualitativa de conteúdo referem-se ao tamanho da unidade de texto que é analisada de cada vez - uma linha, uma frase, um parágrafo (...), e que deve ser determinado à partida e se deve manter.

As unidades de texto devem ser rigorosamente estabelecidas, e definidas as categorias que se vão usar e as suas propriedades. Estas devem ainda ser

inclusivas e todos os exemplos devem servir pelo menos uma categoria. Elas devem ser mutuamente exclusivas e todos os dados devem servir alguma categoria exaustivamente. Por último, deve proceder-se a uma codificação aberta que consiste em identificar, nomear, categorizar e descrever os fenómenos encontrados no texto.

Qualquer texto é ambíguo e a tarefa analítica é, sem dúvida, identificar o mais relevante no âmbito da pesquisa que se efetua, e qualquer que seja o método de análise, este deve ser aplicado na totalidade do corpus. O material verbal precisa de um tratamento cuidadoso e a identificação dos tipos argumentativos, das figuras retóricas e das sequências táticas de temas ajuda-nos a identificar as linhas de coerência de um argumento que pode ser encontrado dentro de uma fachada aparentemente desarticulada. A criação de reportórios de conceitos, de fundamentos e de temas teóricos é útil para estabelecer e identificar as teorias dramáticas existentes nos textos estudados. Interessante, também, é detetar as polaridades e os paradoxos, ou seja, os jogos de oposições dentro dos textos e entre os textos.

Aquando da comparação, a análise do discurso perspetiva a linguagem como geradora de realidades existindo, construindo e descrevendo o mundo onde “falar” tem “efeitos”. É na leitura dos textos selecionados que é importante considerar o que é que ajuda a dar sentido aos discursos contidos nesses textos. Parafraseando Morin (1996), as metodologias são “guias” que se tomam e a partir das quais se programa a investigação. O método é algo que se estabelece ao longo da investigação e que compreende as metodologias, a descoberta e a inovação. O método permite-nos comunicar os conhecimentos e as estratégias que permitem a sua verificação. Para Morin (1996), a conceção transforma o conhecido em concebido e em pensamento e produz a formação do conceito. Para este autor, uma conceção é “uma confirmação original formando unidades organizadas (...) e é o pleno emprego da dialógica pensante que gera a conceção.” (Morin, 1996:174).

Sabemos que as abordagens discursivas se concentram nas utilizações e efeitos da linguagem, ou seja, na sua função. Para que possamos desenvolver uma perspetiva crítica sobre as funções dos discursos analisados, precisamos de procedimentos que nos distanciem da maneira como a linguagem é utilizada e nos leva a “ver” o mundo de determinada forma e a detetar um reportório

interpretativo que é identificado pelas metáforas utilizadas, figuras do discurso, construções gramaticais e vocabulário nos documentos analisados e que deixam ver certas funções, relações, objetivos e procedimentos que constroem as teorias dramáticas, ao mesmo tempo que se podem detetar as dimensões políticas mais amplas dos discursos produzidos.

A análise crítica dos textos produzidos, neste âmbito, desvenda as estruturas de significação que dizem respeito às teorizações, ao mesmo tempo que reconhecemos com Maturana (1982:73):

A função básica da língua como Sistema de orientação não é a transmissão de informação ou a descrição de um mundo exterior independente sobre o qual podemos falar, mas a produção de um campo consensual de conduta entre Sistemas verbalmente interativos no processo do desenvolvimento de um campo cooperativo de interação

E que, como (Schmidt, 1989:48) refere:

No decorrer da socialização linguística, treinam-se compulsivamente estereótipos e convenções linguísticas na medida que sirvam aos interesses de grupos sociais e às necessidades de indivíduos (...) e os textos adquirem significação a partir das operações cognitivas dos sujeitos (...) sendo que o comunicado se refere à estrutura cognitiva, atribuída a um texto durante o processo de receção com significação e relevância prática.

Procura-se e descrevem-se regularidades, diferenças e transformações considerando que a pesquisa arqueológica não é interpretativa nem antropológica, já que se concentra em “visibilidades” e enunciações evitando-se juízos de valor.

Podemos considerar que, usando a ação arqueológica investigativa, é possível mapear o que se diz e o que é visível, analisar o uso e a relação das enunciações, evidenciar as emergências, as regras das suas repetições e a ação a que essas emergências se referem ou desencadeiam.

É nos discursos que os objetos ganham existência e são os argumentos produzidos sobre a sua natureza e justificação que lhes dão forma, expressão, significado e conteúdo. “São os discursos que produzem a verdade sobre os objetos e não os objetos em si” (Kendall, 1999:40).

Se a ciência e, por sua vez, o conhecimento são discursos, como poderemos então identificar as teorias científicas? Segundo Foucault (1969), os discursos são regulados e sistémicos e o que é dizível é delimitado por regras e da aplicação dessas regras resultam classes de discursos que, contudo, não



implicam o fechamento já que são articuláveis com outros discursos que delimitam os conceitos, as metáforas, os modelos e as analogias necessárias para realizar novos enunciados dentro da sua especificidade.

Sabemos também, como nos diz Morin (2008), que as metáforas no discurso científico permitem que conceitos de outros campos do conhecimento assumam significado em campos diferentes, Julian Henrique considera qualquer discurso como resultado de uma prática que é ao mesmo tempo linguística, material, complexa e sempre inscrita em relações com outras práticas de produção de discursos “ todo o discurso é parte de um complexo discursivo e está alojado numa rede intrincada de práticas, levando em conta que todas as práticas são por definição discursivas e materiais” (Julian Henrique, in Kendall and Wickham, 1999: 41).

Os discursos da educação dramática contêm coisas e palavras e resultam de um *aparatus* público que é o Sistema da educação dramática e são reconhecidos como tal porque se distinguem de outros, através das regras e sistematizações específicas e na medida em que essas regras apontam o que é dizível, e de que forma é que novos enunciados podem ser produzidos, desde que digam respeito à inscrição reconhecida do que é dito numa prática e num campo público que, no caso do nosso estudo, é o Sistema Educativo.

Na verdade, o que se procura é compreender as regras da produção de diferentes enunciados.

O sentido dum enunciado não seria definido pelo tesouro das intenções que ele encerraria, revelando-o e reservando-o ao mesmo tempo, mas pela diferença que o liga com outros enunciados reais e possíveis que lhe são contemporâneos ou aos quais se opõe na série linear do tempo”. (Foucault in Esteves, 1998: 5, 6).

Este princípio define que todo o sentido está na estrutura e que fora da estrutura não há sentido. “A linguagem é intencional e interpretativa” (Martins, M., 1998:120). Entende-se por linguagem “ (...) um Sistema de signos - palavras ou ideogramas, usados nos modos regulares de combinação, de acordo com regras estabelecidas por convenção, com o propósito da comunicação” (Runes, 1990: 226) e sabemos que a linguagem está saturada de ideologias dos grupos sociais que a empregam, em determinadas condições, determinando o seu significado no momento da interação através da linguagem e que esta sofre um

desdobramento de sentido, aquele que está na intenção do emissor e aquele que é produzido pelo que recebe a mensagem.

Martins (1998) diz-nos que, segundo Ducrot (1989), uma palavra, antes de remeter para um conceito, remete para um topo e um topo é um instrumento linguístico que tem uma força persuasiva, já que tem implícitos, pontos de vista, lugares comuns, pressupostos, fundamentos, princípios argumentativos como se fizesse parte de uma sabedoria comum admitida e aceite e retirando por este facto, uma presunção de verdade e autoridade.

Na conceção argumentativa, a função da linguagem é indicar sentidos e orientar a relação de um locutor com o seu destinatário. Segundo este mesmo autor (Op. cit.), a orientação argumentativa é inerente à maior parte das frases se não à sua totalidade e a sua significação contém uma indicação a favor de uma conclusão específica e o sentido de um enunciado é dado pelo enunciado seguinte, ou seja, “é dado pela sua conclusão, por sua vez, uma conclusão reenvia às intenções linguísticas do enunciador.” (Martins, 1998:126), assim constatando-se que o plano do discurso, produzido por um sujeito, não é homogéneo, uma vez que resulta da apropriação de coisas que já foram ditas e com as quais nos identificamos e que fazem com que um discurso possa albergar asserções que sejam portadoras de antagonismos. A análise do discurso lida com um sujeito social e histórico, afetado pela ideologia pelo que somos levados a contar com a existência da articulação do social, da história e da ideologia no interior da produção dos discursos e da sua análise. Observam-se documentos, textos e falas para descobrir temas que, ao emergirem, se relacionam entre si e manifestam pontos de vista políticos, condicionantes ideológicos e campos do conhecimento e o que é implícito aparece à superfície.

### Analise Temática

A análise temática é um processo híbrido de análise indutiva e dedutiva que visa a interpretação de dados. Para identificar os conteúdos teóricos da educação dramática, como já foi dito, o procedimento metodológico seguido pressupõe categorias reconhecidas, a codificação de dados e a identificação dos temas, permitindo-nos reconstruir as teorias emergentes a partir do material empírico,

seguindo princípios e conhecimentos sistematicamente organizados e explicações metodológicas percebidas nos textos estudados.

O processo avança demonstrando como é que a análise dos documentos progride no sentido da identificação de temas nucleares às teorias dramáticas descritas como tais e já identificadas na literatura teórica enquadradora. “A Análise Temática consiste na pesquisa de temas que emergem como sendo importantes para a descrição do fenómeno em estudo”, (Kellehear, & Gliksman, 1977: 3). Assim, a identificação dos temas far-se-á através da releitura cuidadosa dos documentos tratados, estabelecendo-se o reconhecimento e a confirmação de temas emergentes que conterão as dimensões e as categorias para a análise a realizar: nos materiais textuais selecionados de entrevistas realizadas; dos programas disciplinares oficiais; das leis criadas desde o 25 de Abril de 1974 e que regulam a educação dramática e das teses de doutoramento produzidas em Portugal ou traduzidas para português e que investigaram o contexto português da educação dramática. Seguindo a sugestão de Boyatzis (1998 cit in Fereday, J., & Muir- Cochrane 2006), a análise será efetuada através de um método qualitativo misto de análise temática com o método indutivo e o método dedutivo, usados na constituição da grelha de categorias desenhada por Crabtree e Miller (1999 cit. in Fereday, J., & Muir- Cochrane 2006) e cujo modelo foi por nós adaptado.

Os temas emergiram diretamente da documentação através da categorização indutiva e da Análise Qualitativa de Conteúdo.

No processo de codificação realiza-se um importante passo que consiste no reconhecimento (de algo) e depois a sua codificação que consiste em ver qualquer coisa como algo mais, para em seguida se iniciar o processo de interpretação. “Um bom código é aquele que capta a riqueza qualitativa do fenómeno” (Boyatzis, 1998:1). Boyatzis define um tema como um padrão, que no mínimo, descreve e organiza possíveis observações e, no máximo, interpreta aspetos do fenómeno.

Os processos investigativos qualitativos são sinónimos de procedimentos explicativos de algo que é dinâmico, que ocorre no tempo e que sofre alterações. É por isso que é através da análise qualitativa dos discursos que os temas são levantados e é através da análise temática que se concretizam e definem os temas, uma vez que serão estes que descreverão os elementos teóricos e os

conceitos fulcrais da disciplina intelectual complexa e que se pretende científica, que é a educação dramática. A educação dramática é uma área disciplinar multidisciplinar, pois nela confluem a pedagogia dramática, a pedagogia teatral, a didática dramática na educação e a poética dramática e teatral.

São as hipóteses e as categorias estabelecidas nesta investigação que nos vão permitir interpretar os dados e fazer o levantamento dos elementos e dos princípios teóricos que circulam e suportam os discursos e as práticas em Portugal e presentes na documentação analisada.

A escolha da documentação analisada e a formulação das teorias estão relacionadas de forma recíproca, os dados devem ser observados de uma forma ampla, pretendendo-se desta maneira a identificação das categorias relevantes e a codificação dos textos analisados.

Depois de ponderados os fundamentos psicopedagógicos da educação dramática, foi concluído que seria útil garantir a matriz artística dramática e teatral na forma como produzimos a análise do subsistema social que é, por nós considerada, a educação dramática formal em Portugal. Por essa razão, são as teorias e o método brechtiano que, enquanto Sistema de referência, nos apoiam na interpretação dos dados que referem as questões da arte teatral e dramática, conscientes de que estes paradigmas irão privilegiar certas relações lógicas e controlar a estrutura e os significados dos discursos produzidos por nós, na órbita da sua influência, e à medida que se desenvolve e avança o estudo dos dados empíricos elegidos. Reeves (1987:48), diz-nos que “Há sempre uma teoria subjacente à observação. Se não possuímos um certo modo de pensamento, não sabemos o que havemos de observar. Há sempre à partida um programa de observação”.

### **3.1.2 Sistema de categorização**

O cerne da análise consiste na distribuição de dados por categorias através da indexação de códigos a segmentos de texto de forma a verificarmos que segmentos representam cada categoria. Palavras-chave consideradas relevantes, pelo investigador e localizadas num texto, marcam o início da categorização que, muitas vezes, apresenta um certo grau de complexidade, ou seja, muitas categorias com vários níveis.

Desenvolver um sistema de codificação significa separar tanto quanto possível o material em unidades e neste estudo optou-se por unidades de sentido. À medida que se vai lendo os dados, destacam-se certas palavras, frases, padrões ideográficos, formas de explicar entender e aplicar conceitos, metodologias, técnicas, e estruturas teóricas. É na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos mais ou menos explícitos presentes nos dados e depois na sua apresentação que eles se tornam categorias de análise, suscetíveis de serem situadas em dimensões que nós consideramos como campos de atuação prática e teórica da educação dramática nos domínios da expressão pessoal e espontaneidade (expressar-se livremente) e da relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender) considerados por nós como os campos de realização dos propósitos da educação dramática

As categorias, as dimensões e os domínios classificam os dados investigados para que o fragmento do texto que contém um determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros conteúdos textuais. Assim, algumas dimensões e algumas categorias de codificação surgem das entrevistas, outras das leituras do estado da arte, muito especialmente das teorias brechtianas e mais especificamente de teóricos ingleses, franceses e brasileiros e outras, ainda, surgiram dos documentos estudados. Surge, assim, uma lista de categorias e dimensões cuja natureza é análoga à das teorias dramáticas na educação ou pelo menos a alguns dos seus elementos constituintes e nos domínios já definidos. A atenção detém-se na forma e na produção dos enunciados e na forma como esses enunciados “inventam novas formas” - categorias de compreensão/explicação das coisas.

Estes discursos são legitimados por aparatos públicos que resultam de

instituições como práticas escolares, cursos em universidades, publicações, etc., não sendo esses enunciados, como Foucault (1969) sublinha, resultado de mentes brilhantes e generosas, mas sim de redes de formas de racionalizar e de práticas.

O conhecimento não pode ser reduzido a opiniões e ideias e é com certeza melhor compreendido como uma prática material, com condições materiais públicas e definidas, operando em níveis de literacia, treinamento e escolaridade. A ação social é isso, uma combinação de materialidade e de discursos práticos sociais na forma de linguagem.

É com este mapa de categorias, assim construído, que pretendemos localizar as teorias existentes nos textos que serão, na etapa seguinte, analisados. Com esta análise pretendemos que se revele o corpo epistemológico que fundamenta e circula nos textos académicos e nos textos normativos oficiais que estruturam a educação dramática em Portugal.

## Unidades de análise

É importante determinar as unidades de análise que por vezes, são palavras-chave, ou sequências de frases que se referem a determinado conceito, ideia, fundamento, estrutura ou aplicação prática suscetíveis de serem entendidas como teorias ou partes constituintes. Estas sequências são posteriormente codificadas em dimensões e categorias e assinaladas no manual de códigos.

Esta codificação assenta na avaliação de cada frase da documentação tratada e consiste num processo de redução dos dados, dividindo o texto que trabalhamos em unidades de análise e codificando cada uma delas.

É a narrativa que explica as propriedades e a dimensão epistemológica das categorias e são as suas ligações que explicam e explicitam o corpo teórico encontrado nos dados estudados e este é o trabalho de síntese que permite alcançar uma visão mais clara dos parâmetros das teorias emergentes e dar a nossa investigação parcialmente por concluída. O teste da fiabilidade dos códigos, quanto à informação que é testada, foi realizado da seguinte forma: escolheram-se dois ou três documentos da mesma área de estudo mas fora dos dados selecionados e aplicou-se a codificação já realizada e pré-definida

comparando os resultados e podendo-se concluir pela modificação ou não da grelha já definida.

Seguimos Fereday, J. & Muir-Cochrane (2006) e produzimos resumos dos dados analisados o que nos levou a identificar temas que parafraseados ou resumidos agiram sobre o nosso inconsciente, ao mesmo tempo que conscientemente processamos a informação neles contida.

### Famílias de categorização elaboradas.

Com este tipo de categorização, pretende-se a organização de conteúdos que descrevam a forma como é encarado o campo conceptual e como as teorias e os conceitos são percecionados e manipulados discursivamente por especialistas, nos textos dos programas disciplinares oficiais, nos documentos normativos legais e nas teses de doutoramento e como são fundamentadas técnicas e estratégias metodológicas. Neste caso, estão também as afirmações gerais dos entrevistados e as descrições apresentadas quando se referem a teorias, conceitos, técnicas e paradigmas. Procura-se como se define aquilo que se faz, quando se pratica educação dramática. O que se espera alcançar? Que processos se põem em marcha para alcançar essas finalidades - programas de ação e estratégias?

No caso dos discursos académicos, como é desenvolvida a reflexão epistemológica? Que fundamentos e paradigmas sustentam a sua reflexão na investigação produzida? No caso dos discursos normativos, que paradigmas regem as articulações teóricas expostas em leis, despachos, programas e relatórios oficiais. Que conteúdos consignam, que objetivos, que funções são contempladas? Todos estes corpora fornecem elementos que podem vir a constituir categorias de codificação, nas dimensões previamente estabelecidas ou a contribuir, de alguma forma, para a explicitação das distinções entre elas.

Desta forma, foi possível criar grelhas que incluem os domínios, as dimensões e as categorias de análise, surgidas no decurso de todo este processo e que podem ser classificadas da seguinte forma:

- Categorias da Dimensão: Definição. Pretendem assinalar enunciados que explicam significados do campo da educação dramática e que esclarecem

e tornam mais acessíveis os sentidos que circulam neste campo, de forma que o seu estudo e os seus atributos se tornem mais claros e exaustivos.

- **Categorias da Dimensão. Função:** Referem a classificação da informação sobre o contexto funcional, de situações e de tópicos ou de temas que podem descrever relações entre atributos da educação dramática e outros Sistemas sobre os quais provoca alterações, como por exemplo a educação para a cidadania e a educação política bem como contribuições para projetos de ensino aprendizagem de outras áreas disciplinares.
- **Categorias da Dimensão Finalidade.** Pretende-se, desta forma, sinalizar objetivos explícitos ou implícitos atribuídos a projetos e propostas da educação dramática nos documentos analisados.
- **Categorias da Dimensão: Estratégia.** Esta categoria complementa os códigos de definição e refere-se a métodos, técnicas e outras formas conscientes e deliberadas de realizar várias tarefas que pertencem ao universo da educação dramática
- **Categorias da Dimensão: Processo.** Refere-se à codificação de frases ou sequências de frases que assinalam mudanças de paradigma ou procedimentos estruturais como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.
- **Categorias da Dimensão: Contexto.** Referem a codificação da informação sobre o contexto histórico, as situações tópicas e os temas que aludem às circunstâncias e exprimem as condições extrínsecas e determinadas por condicionalismos do ambiente.

Depois de serem classificados,<sup>36</sup> Os textos serão divididos em unidades, parágrafos, a maior parte das vezes, ordenados conforme encaixam em categorias preliminares encontradas da forma que já descrevemos ou outras que surgiram no decurso da análise.

Como já dissemos, estas categorias representam elementos constituintes de teorias da educação dramática, sabendo que as categorias e as dimensões de codificação podem ser modificadas e novas categorias e novas dimensões podem surgir ou ser desenvolvidas ou abandonadas, e registam-se as unidades

---

<sup>36</sup> “ Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (Santos, 1999: 15)



de texto que cabem dentro do âmbito dos tópicos representados pelas categorias de codificação.

## Manual de dimensões e de categorias

Prosseguindo a investigação, cria-se um manual de dimensões e de categorias para ser aplicado na organização do texto para posterior interpretação.

Quando se usa uma grelha, um investigador define a grelha ou o (manual de códigos) antes de começar uma análise em profundidade dos dados. O manual dos códigos é muitas vezes baseado numa vista de olhos preliminar do texto, mas para este estudo a grelha foi desenvolvida *apriori* baseando-nos no problema da investigação e no quadro teórico (Fereday, J., & Muir-Cochrane, 2006:9).

Seguimos esta sugestão e a grelha de códigos foi estabelecida a partir das teorias da educação dramática recenseadas nos autores já citados, nas teorias brechtianas já apresentadas e nas entrevistas realizadas, que nos levantaram questões orientadoras da formulação das categorias. A criação de grelha de dimensões e de categorias é importante uma vez que será utilizada como instrumento para trabalhar os dados já que organiza segmentos de texto semelhantes ou relacionados e assim facilita a interpretação e facilita a evidência dos resultados.

Nesta investigação considerou-se que a procura das teorias da educação dramática presentes nos textos analisados pressupõe que as mesmas estão sustentadas em metateorias que se inscrevem nos territórios afetados pelo Sistema da educação dramática.

## Grelha de categorização: procedimentos

Procedeu-se à leitura e releitura de segmentos do texto selecionado de forma a identificar unidades significativas de texto e iniciou-se a análise. As categorias, ocuparam o lugar de nódulos, ou pontos de encontro e os segmentos do texto são separados uns dos outros e reunidos conforme as semelhanças com as dimensões e as categorias e codificados como representativos das mesmas. Num processo de reconstrução, organizaram-se os códigos e agruparam-se em

conjuntos relativos às dimensões e categorias representativas de cada documento e depois em conjuntos representativos de todos os documentos que são os programas oficiais e documentação normativa e legisladora, as teses de doutoramento e as entrevistas.

Nesta etapa, a análise não foi confinada às categorias preliminares e durante a codificação dos textos, categorias indutivas foram assinaladas em segmentos que descrevessem um tema novo observado no texto, estas categorias adicionais foram incluídas, como mais uma categoria, no manual.

Posteriormente, procedeu-se a identificação e descoberta de temas e padrões relacionando-se os códigos que foram então agrupados por afinidades e esta atividade abrangeu todos os conjuntos da documentação selecionada.

Um título relacionou-os com as questões da investigação e as suas semelhanças e diferenças com as teorias recenciadas na construção do Quadro Teórico na Parte 1 do nosso estudo, emergem nesta altura e indicam áreas de consenso e áreas de dissenso a vários níveis, como podemos ver nas Partes 4 e 5

### Codificação das três fontes de dados aplicando as dimensões e as categorias do manual

Nome da dimensão e da categoria: Explicação da sua significação

1º Campo ou fonte de dados. Programas oficiais

2º Campo ou fonte de dados. Teses

3º Campo ou fonte de dados. Legislação

4º Campo ou fonte de dados. Entrevistas

Em síntese, o método de análise, que usa o processo de codificação temática, implica a codificação dedutiva com todos os seus passos de inferência derivando do enquadramento paradigmático, bem como da codificação indutiva que emerge da leitura e releitura da documentação, e foi desta forma que em cada campo de códigos, apareceram os temas e subtemas detetados respeitantes à dimensão e à categoria em questão. No seguimento desta etapa e após obtidos os códigos categorizados de todos os campos de dados, procedeu-se à identificação dos temas, usando as questões da investigação como referências.

Nesta altura, os estágios anteriores são cuidadosamente escrutinados garantindo

que os temas agrupados são representativos da análise inicial dos dados e dos códigos estabelecidos. É a interação repetida dos textos, códigos e temas que permite a fase seguinte em que se procede à interpretação, ligando as unidades num enquadramento explicativo consistente que nos dará a ver os elementos teóricos que se procuram, os temas estão agora mais agrupados e são estabelecidas construções frásicas que descrevem o significado que subsiste no tema. Alguns temas fulcrais parecem descrever as teorias contidas na documentação analisada e à volta destes temas fulcrais organizam-se subtemas que apresentam aspetos particulares das teorias descritas.

As codificações que foram retiradas das entrevistas, como já foi referido, foram posteriormente registadas num caderno de ideias e utilizadas como apoio à construção /corroboração das categorias criadas.

Reconhecemos que, como (Schmidt, 1989:57,58) nos diz:

(...) O conhecimento científico depende necessariamente do sujeito. Sua objetividade e intersubjetividade não são funções da sua adequação à realidade, mas sim, produtos da homogeneidade cultural dos cientistas que chegaram a um consenso em relação a determinadas categorias destinadas a julgar as construções consideradas científicas e que, então, socializam outros indivíduos neste mesmo sentido

Pretendemos que as descrições e as explicações das teorias dramáticas na educação, contidas em discursos produzidos pelo poder institucional e em discursos produzidos em contexto académico por investigadores nacionais que aprofundam o campo do seu conhecimento, juntamente com as opiniões manifestadas pelos entrevistados divulgam de diferentes maneiras esse conhecimento.

Em suma, traçar uma visão global dos paradigmas, postulados, procedimentos, objetivos e valores da atividade dramática na educação, em contexto de educação formal e descrever e explicar teorias no quadro de um empirismo explícito a fim de elaborar um conhecimento aplicável socialmente relevante é o nosso principal objetivo.

Considera-se neste estudo que uma teoria deve ser clara e o seu método de aplicação deve ser detalhado e a sua explicitação e construção do conhecimento deve ser visível e considera-se também, que a educação dramática é uma disciplina social que pertence às ciências sociais e ao *Mundo da Arte*, e se caracteriza por uma situação em que, em grande parte, é devedora, nos seus

procedimentos metodológicos e na sua fundamentação estética das teorias dramáticas e teatrais.

### Etapas de procedimento

- 1º - Desenvolvimento do manual de domínios, de dimensões e categorias
- 2º - Teste de fiabilidade das dimensões e das categorias.
- 3º - Levantamento dos códigos e identificação dos temas iniciais.
- 4º - Aplicação das grelhas de categorização e realização da codificação adicional resultante do processo de análise iniciado.
- 5º - Comparação dos códigos, segundo as dimensões e as categorias identificadas estabelecendo ligações para a identificação dos temas.
- 6º - Verificação e legitimação dos temas codificados.

As Dimensões e as categorias foram devidamente caracterizadas e definidas e depois foram definidos os conteúdos dos temas que mais tarde evidenciaram os elementos teóricos dramáticos, neste processo, e integradas na dimensão contexto. Foram detetadas ocorrências descritivas ou alusivas ao contexto educacional e social em que ocorrem, sendo essas ocorrências, por sua vez, descritas no trabalho, e tomando a forma de um contributo para a compreensão dos percursos da educação dramática no Sistema Educativo entre 1974 e 2006.

## 3.2 – ANÁLISE DOS DADOS

### 3.2.1 A categorização, as dimensões e os domínios da análise de conteúdo qualitativa

Na medida em que a escola é lugar de encontro entre questões de ordem política e questões de ordem pedagógica, é lá que podemos encontrar as concretizações das políticas constituídas pelas decisões curriculares, decisões pedagógicas e opções de gestão. Contudo, é reconhecendo a educação como prática social à qual se associam outras práticas, como a reflexão científica, a reflexão política e a reflexão ética, que nos circunscrevemos à interpelação das redes constituídas entre os discursos empíricos e os discursos científicos procurando a formulação de outros discursos que pretendem esclarecer o objeto de estudo.

Segundo a definição de S. Ball (1992,1994), *contexto de influência* é o lugar de interação de elementos do governo, partidos políticos, grupos sociais e agências locais e internacionais. Estas redes epistémicas são constituídas por profissionais e especialistas reconhecidos e com autoridade legitimada em termos de conhecimentos relevantes associados aquela área do conhecimento e que influenciam as políticas e as reformas, quer no interior dos países quer internacionalmente. Continuando a seguir a teoria do ciclo de políticas de Ball (1992,1994), consideramos o contexto de produção de textos o âmbito dos textos produzidos pelos ministérios e pelos serviços centrais em articulação com o contexto de influência resultando daí documentos que enquadram legalmente e orientam o desenvolvimento, a organização e a conceção das atuações curriculares (legislação e programas oficiais).

Por sua vez, o *contexto das práticas*, é por nós entendido como as elaborações discursivas que traduzem a inclusão de visões do mundo e memórias de alguns que tiveram em seu tempo um papel relevante no *contexto de influência*, seja porque elaboraram programas oficiais, seja porque tiveram um papel fundamental no movimento da educação dramática e na formação especializada ou porque foram chamados a dar a sua opinião nas tomadas de decisões oficiais, já que, como Ball (1992) e Casimiro Lopes (2004) reconhecem, as políticas curriculares não se resumem aos

documentos escritos.

São estas as razões porque julgamos clarificador assinalar as perceções destes atores e confrontá-las com as visões epistemológicas e políticas que os programas oficiais, a legislação e os trabalhos académicos denotam. Estas relações são representadas graficamente na Fig. nº4 e na Fig. nº5.

Fig. nº4

Esquema de Venn: Contextos discursivos da educação dramática formal

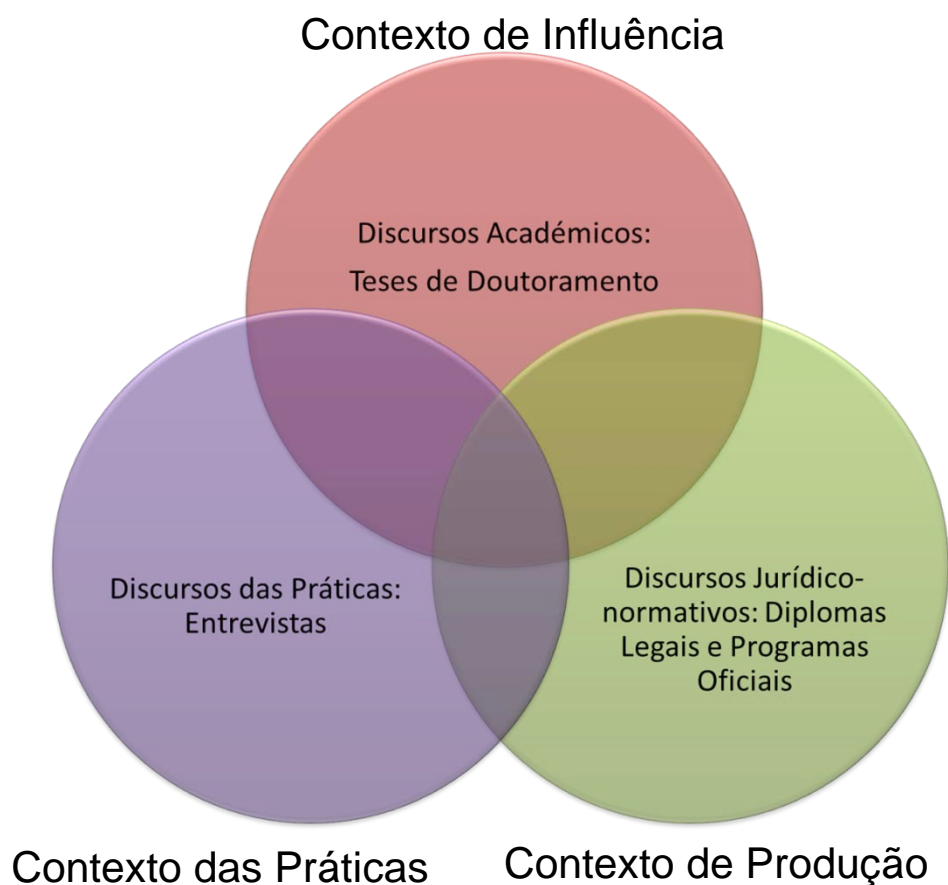
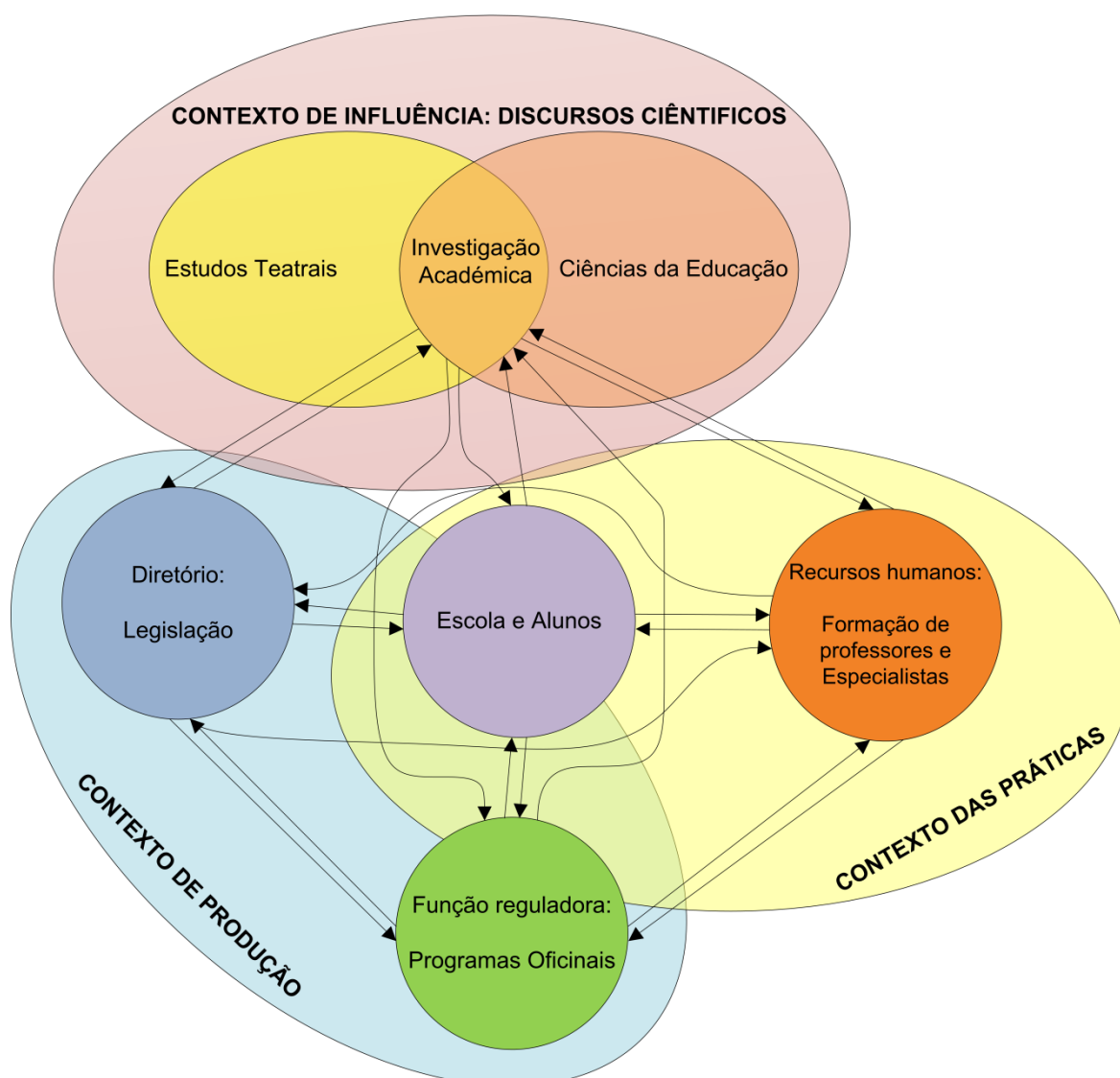


Fig. nº5

Esquema de Venn: Contextos discursivos da educação dramática formal representados no modelo do Sistema da educação formal criado



Os discursos académicos - contexto de influência - são considerados como fazendo parte do projeto da educação dramática e da ação educativa com a qual o Sistema Educativo Português tem estado comprometido.

Assim, e embora fosse de considerar que todos os contextos fossem influenciados pelos discursos académicos produzidos, a verdade é que devido à sua escassez ao longo dos trinta e dois anos estudados e após a análise das entrevistas selecionadas se evidencia que o contexto das práticas foi mais presente na reflexão e influente nas decisões e nos acontecimentos que marcaram as decisões programáticas oficiais traduzidas nas opções tomadas na conceção dos programas disciplinares oficiais. Por esta razão pareceu-nos

significativo a sinalização dos discursos teóricos que atravessam os diferentes universos, as teses de doutoramento a legislação os programas disciplinares e as entrevistas, nomeadamente as divergências e proximidades entre os discursos estudados.

Para proceder à análise de conteúdo, iniciamos o trabalho a partir dos discursos validados e depois selecionados, o que nos permitiu conceber categorias que nos permitiram evidenciar as naturezas teóricas desses discursos e estabelecer intertextualidades tornando visíveis afinidades, divergências e complementaridades. É então que, partindo de leituras repetidas dos materiais empíricos foram emergindo categorias organizadoras do conteúdo e que foram indicadas diferentes formas de discurso que iriam requerer adequações técnicas particulares mas é a perspetiva hermenêutica e a perspetiva arqueológica dos acontecimentos que vai orientar os procedimentos.

Começámos por fazer uma seriação geral dos critérios e procedimentos seguidos no levantamento dos discursos analisados, dando conta de um conjunto de dimensões e de categorias de análise referenciadas no enquadramento teórico e desenvolvido por nós na Parte 1, constituído pelas teorias brechtianas e pelos teóricos de origem francófona, anglófona, e brasileira bem como pelos objetivos do estudo.

Foram criadas grelhas para a análise dos discursos legais (quadro nº5), pag. nº323. e programas oficiais (quadro nº8), pag. nº326. - Contexto de Produção; uma grelha para análise dos textos académicos (quadro nº11), pag. nº333. - Contexto de Influência e outra para análise dos conteúdos das entrevistas (quadro nº14) - Contexto das práticas, pag. nº346.

De um modo concreto e no quadro dos objetivos orientadores da investigação é nosso propósito:

- Explicitar concepções presentes nos documentos legais regulamentadores da educação dramática, legislação e programas disciplinares oficiais.
- Analisar e evidenciar a evolução dos estudos académicos, teses de doutoramento, sobre a educação dramática. Ou seja, os quadros teóricos que sustentam as temáticas investigadas
- Captar os sentidos atribuídos aos acontecimentos no movimento da educação dramática em Portugal por um grupo de protagonistas.



### **3.2.2 Apresentação dos domínios, das dimensões e das categorias de análise**

Foi considerado necessário o aprofundamento da significação atribuída por nós aos conceitos dos domínios, das dimensões e das categorias utilizadas neste processo investigativo por acreditarmos que pode facilitar o entendimento do processo de leitura da análise efetuada.

Como é sabido, as categorias devem conter todo o conteúdo classificável, ser em número tal que não ponha em risco a coerência entre si transformando-se num aglomerado de peças recortadas cujo elo de ligação é difícil de encontrar, assegurar a analogia de sentido dos enunciados classificados, dizer diretamente respeito ao princípio material, objeto de classificação, e aos conceitos teóricos que eles refletem e representam, permitir distinguir de forma nítida e evidente, os elementos que as diferenciam mutuamente, evitando ao máximo a ambiguidade e a possibilidade de interferência da subjetividade de quem analisa, possuir critérios de diferenciação tão precisos que sejam acessíveis e compreendidos por qualquer outro investigador e mostrar possibilidades de inferência e de produção de novas hipóteses de resultados fiáveis. (Terrasêca,1996).

Seguindo as observações de Bardin (2006) e Ghiglione e Matalon (1993) quanto à premissa de não permitir que um dado possa ser incluído em mais do que uma categoria, optou-se por não observar este atributo de exclusividade e considerou-se a possibilidade de classificar uma mesma unidade em mais do que uma categoria desde que ela contivesse em si a atribuição de sentidos classificáveis em mais do que uma categoria e se, assim, houvesse um enriquecimento da análise em curso. A definição das dimensões e categorias resultou de um processo de indução, no qual se atribuiu significado aos discursos analisados mas também de um processo dedutivo que pesquisou dimensões hipoteticamente inscritas ou aparentemente ausentes nos discursos.

Desta forma, a interpretação do conteúdo analisado fundamenta-se tanto no significado atribuído aos dados como na ausência de determinadas dimensões ou categorias de significação que consideramos pertinentes para a conceção da educação dramática.

Reconhecendo-se que todos os métodos têm pelo menos uma teoria e podem ser apoiados por várias técnicas e procedimentos e que os conceitos mudam ao

longo da história, foram devidamente caracterizados os domínios, as dimensões e as categorias consideradas neste estudo.

## Domínios

Competências educacionais:

- Expressão pessoal e espontaneidade E
- Relação com o social e o conhecimento R

A competência é uma *capacidade para* e refere um âmbito ou contexto específico desdobrando-se em feixes de habilidades mais específicas; mobiliza saberes e prefigura a possibilidade de se recorrer ao saber acumulado a fim de se realizar o que se projeta. Assim, as competências podem ser entendidas como padrões de articulação de conhecimentos que, por sua vez, podem ser associadas a esquemas de ação (Machado, 2002).

Hoje, concebe-se como principal tarefa das escolas o desenvolvimento das competências pessoais dos alunos e não o ensino de conteúdos. Machado (2002) centraliza no conceito de pessoa a qualidade fundamental da ideia de competência, embora o currículo se continue a organizar basicamente em termos de conhecimento apresentado sob a forma de conteúdos – disciplinas. A verdade é que conhecer é atribuir significados e esses são sempre construídos pelas pessoas.

Por outro lado, a capacidade de expressão é uma competência humana fundamental, em qualquer âmbito do comportamento relacional humano e todas as disciplinas podem servir de meio para o desenvolvimento da competência em que se expressam adequadamente, sendo, portanto, uma competência geral e transversal a todas as disciplinas, aliás, como a capacidade argumentativa. Esta última está ligada, por definição, ao desenvolvimento de competências como a capacidade de expressão em contexto de liberdade de expressão, da compreensão da leitura do mundo, da capacidade de argumentação na negociação de acordos, da capacidade de relacionar os conhecimentos das disciplinas a contextos específicos e na abordagem de situações problema.

A ideia de pessoa inclui as possibilidades de ostentação dos sinais que indiciam

os sentimentos e as emoções, ou seja, as apreciações de ordem afetiva, religiosa e estética. Como Machado (2002) assinala, a “questão pessoal” refere a representação de papéis nos âmbitos social, económico, político, etc. que por sua vez, são entendidos como os papéis do exercício da cidadania

A educação tem uma função social que garante a segurança e o desenvolvimento na infância através da participação na vida de um grupo com o qual a criança ou o jovem estabelece laços de pertença. Isto quer dizer que os efeitos educativos variam com a qualidade da vida que se partilha em grupo (Dewey, 2007.) e com a conceção de sociedade em que se está inserido reconhecendo-se contudo que, apesar do enorme peso do meio e do papel da educação, algo permanece velado quanto à definição do que é o sujeito.

A definição de unidade de sujeito é acompanhada de noções de propósitos e de lealdades em relação às finalidades públicas, da simpatia mútua e do orgulho por se fazer parte de uma sociedade definida e quanto maior for o número de valores experiências e atividades partilhadas, em igualdade de oportunidades, face aos desempenhos, maior é o estímulo intelectual.

Na sociedade atual o risco é o confinamento intelectual às aprendizagens técnicas. Assim, institui-se o reconhecimento de que a educação é uma prática que questiona e interroga a realidade. Dewey (1938) vai teorizar a natureza e os objetivos da educação para concluir que esta, além do mais, tem a ver com criar condições para a realização de escolhas moralmente informadas assentes na capacidade para observar, raciocinar e julgar.

Nos pontos 2.2.4 e 2.2.5 são referidos, por nós, de uma forma que consideramos abrangente, os aspetos da relação entre a educação dramática e os campos do conhecimento e do social, sendo nesse enquadramento teórico apresentado que iremos buscar, sempre que considerarmos necessário, os fundamentos nos quais nos apoiamos para a análise efetuada dos dados empíricos considerados.

## 1.Dimensão: Definição

### Fundamentos e concetualizações da arte teatral e dramática

As pessoas vão ao Teatro pelo entretenimento, pela educação, pelo exercício

intelectual e para se verem umas às outras. O poder recetivo das sensações, das percepções e da inteligência, cresce na medida da leitura cénica que é feita pelos espectadores e é neste processo que é possível descobrir algo mais sobre nós próprios, os outros e o mundo em que vivemos.

Dos contributos da psicologia, valorizamos as reflexões de Vigotsky (2001) que entende que a arte é um instrumento poderoso que permite importantes descargas de energia nervosa através do processo de catarse e desencadeia as comoções mais íntimas, por vezes escondidas do próprio sujeito, mas que são importantes para o equilíbrio e o reconhecimento do universo interior individual. Para Vigotsky, a obra de arte é um conjunto de signos estéticos destinados a suscitar emoções.

Tal como no Psicodrama, a montagem de cenas na construção teatral brechtiana (Texto dramático e espetáculo) torna-se, no dizer de W. Benjamin (1998), a moderna alegoria que constrói, ativa e desmelancoliza, ao mesmo tempo que conecta dissemelhantes de forma a provocar o choque de novos reconhecimentos e compreensões.

Brecht chamava às suas peças “Experimentos”, na aceção das ciências naturais, com a diferença de se tratar de “experimentos sociológicos”. No Pequeno Organon (1948), Brecht resume a sua conceção épica do teatro e expõe o seu conceito teatral, talvez o mais difícil de entender e construir em teatro, o *efeito de distanciamento ou de estranheza*, Por nós Já abordado, e em que o espectador é posto perante acontecimentos que o levam a estranhar coisas que habitualmente se lhe afiguram familiares e por isso naturais e imutáveis.

Através deste efeito, pode perceber-se a necessidade e a possibilidade de transformação do que há muito parece imutável desde que a proposta dramática caracterize determinada situação na sua relatividade histórica e assim possa demonstrar a sua condição passageira e mutável.

O teatro de hoje representa o fim da imagem globalizante da leitura do mundo e o seu objeto de trabalho é a construção de sentidos e signos utilizando diferentes linguagens artísticas.

Através da experiência, da tentativa e da repetição, métodos inovadores da criação teatral explorados, desde a década de sessenta, pretendem chegar à forma artística que será mais tarde apresentada e partilhada com o público.

Na opinião de Peter Brook (1968), o teatro tem o potencial desconhecido nas

outras artes, de colocar um ponto de vista através de várias visões. O teatro pode apresentar o mundo em várias dimensões criando um mundo em relevo.

Várias forças emanando da audiência e dos atores convergem, ao mesmo tempo, num ponto produzindo ligações entre o privado e o público, o íntimo e os outros, o secreto e o exposto, o mágico e o profano e as mais íntimas verdades são partilhadas através do seu reconhecimento em experiências coletivas.

A intensidade, a honestidade e o carácter humano destas experiências constituem um desafio para uma vida inteira; a presença dos atores e dos espectadores pode produzir um círculo de intensidade única em que, uma vez as barreiras derrubadas, o invisível torna-se real, e assim, a verdade pública e a verdade privada tornam-se partes inseparáveis da mesma experiência essencial.

Brecht, encenador, dramaturgo e teórico cuja obra assinala a Historicização e a ostentação das marcas do artifício como reação radical ao naturalismo que vigorava na época, opõe a feição coletiva, exteriorizada, anti psicológica, historicista da construção da obra teatral à tendência individualista e psicologizante do drama burguês, como já tivemos oportunidade de ver neste trabalho.

O seu objetivo é a experiência sociológica em que através de atitudes apropriadas e através dos meios apropriados, procuram-se e tornam-se perceptíveis as contradições iminentes na sociedade.

Brecht opõe o teatro que busca e transmite a “sensação do mundo” pelo mergulho num mundo fictício, que o não interessa, ao teatro que se dá a ver, que exhibe o mundo. A sua concepção do teatro é uma concepção épica confessando-se influenciado pelo teatro chinês, pelo teatro medieval e pelo teatro isabelino que ostentam características épicas, carácter demonstrativo e implicações pedagógicas, como já foi por nós sinalizado.

## Fundamentos e concetualizações das ciências da educação

Na medida em que existem várias formas das sociedades se organizarem há a necessidade de estabelecer um Sistema de critérios que oriente e critique a construção do que se pretende como educação o que, ao mesmo tempo, implica a definição de um ideal de sociedade à qual essa construção educacional serve.

No nosso entender será uma sociedade que promova a participação, em pé de igualdade, de todos os seus membros na causa comum e que ao mesmo tempo garanta reajustamentos das suas instituições através da interação de diferentes formas de entender a vida. “Uma tal sociedade deve ter um tipo de educação que promova, nos indivíduos, o interesse pessoal nas relações sociais, o controle e hábitos mentais que garantam mudanças sociais sem a introdução de desordem”. (Dewey, 2007: 69).

Indo ao encontro do pensamento de Freire (1996b) de M. Apple (1999) e de Giroux (2011), a teoria da ação comunicativa realça na ação pedagógica o agir comunicacional entre sujeitos de forma a chegar-se a entendimentos e à cooperação entre pessoas nos vários contextos da existência.

Estes autores propõem a prática da emancipação dos sujeitos através do diálogo e da participação e este objetivo é alcançável nos projetos educacionais criados no âmbito da educação dramática, nas propostas explicitadas pelo *Processo Drama*, na teoria do *Jogo Dramático* e no *Modelo de Ação da peça didática* de Brecht em que, pela experiência e pela negociação de sentidos, os participantes, através do diálogo e da participação ativa, fazem escolhas racionais, que são pessoais, históricas e vinculadas a uma situação concreta.

A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização em que o desenvolvimento da subjetividade dos alunos, da razão crítica e da identidade pessoal que acolhe a diversidade social e cultural, são, antes de mais, as grandes finalidades de uma educação democrática plural assente no desenvolvimento do pensamento crítico.

Um dos objetivos fundamentais de todas as propostas educacionais é a possibilidade de transformar as experiências pessoais em entendimentos aplicáveis a contextos mais amplos (Young, 1971). No processo educacional ao acentuar-se a individualidade, ela é referida à coletividade e à relação inter-humana tratando-se da dialética entre o individual e o coletivo.

Por sua vez, a cultura é um espaço conflituante onde se enfrentam diferentes concepções da vida social e onde emergem a diversidade e a diferença, suscetíveis de criar tensões e conflitos entre o “nós” e os “outros,” originando contestações e lutas; razão pela qual, um currículo multicultural pode recorrer a soluções de aprendizagens adequadas nas sociedades multiculturais globais usando as possibilidades da vivência, da integração, da pesquisa e da reflexão

crítica bem como da experiência partilhada das significações que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros que o *Jogo Dramático*, os métodos e técnicas do *Process Drama* e o *Modelo de Ação* a partir da peça didática de Brecht proporcionam.

A epistemologia da educação dramática, tal como a concebemos e segundo uma perspectiva crítica, ocupa-se da investigação que clarifica o objeto da educação dramática, o seu Sistema de conceitos, as suas teorias e as suas metodologias, Assim, é reconhecido neste trabalho de análise, e de acordo com o que amplamente ficou exposto no Ponto 2.2.2 que a imitação nos seres humanos e nos animais são dramatizações de seres e atividades de adultos e que o Jogo do brincar é um treino para uma vida futura que fornece, através das atividades lúdicas, ensaios para a vida a “sério” da idade adulta.

Para Courtney (1974) a matriz filosófica da educação dramática funda-se na forma como a vida humana se processa assente em métodos empíricos de pensamento, sendo a atividade vista como centro da vida e o centro da dramatização. A criança ou o jovem, ou o ator em certos contextos de criação teatral conotados com os métodos de criação coletiva ou colaborativa, quando improvisam ou dramatizam cenas, realizam experiências com a natureza dos objetos e com probabilidades e detalhes de processos sendo desta forma que saberes preexistentes são postos ao serviço de produção de mais conhecimento. Koudela (2002) faz saber que embora a imitação e o jogo estejam diretamente relacionados com o processo de pensamento e com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a imaginação dramática é um factor chave já que é ela que interioriza os objetos e lhes confere significado.

A criança evoca, através do jogo, uma conduta na ausência do seu objetivo habitual, transformando o esquema sensório-motor em esquema simbólico e assim o jogo reforça a passagem da representação em ação para a representação em pensamento.

Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção de materiais possui significado lógico podemos concluir que, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. (Op. cit:29,30)

Encontramos teatro nas técnicas psicodramáticas e nas técnicas socio dramáticas tanto na perspectiva da terapêutica como da educação. Segundo

Alicia-Fernández (2001), o Jogar-brincar é necessário para pensar com autoria, para preservar os nossos sonhos, para recordar o esquecido, para suportar, e até superar os nossos sofrimentos. Em terapia e nas aprendizagens em geral, não é suficiente que o sujeito se expresse, é também necessário que se descentre.

Uma atividade expressiva produz alívio e a atividade que descentra permite a transformação. (Op. cit.)

## 2 Dimensão: Funções

### Aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas

Para Dewey (2007) as dimensões emocionais e criativas são meios que contribuem para a construção do conhecimento e a melhor maneira de atuar com eficácia é imaginar com eficácia. É desta forma que este autor entende como a experiência dramática pode tornar-se parte do processo deliberativo já que o pensamento crítico produzido sobre problemas e circunstâncias “perplexas” requer a ativação do *Como Se* e a produção de “cenários” imaginativos possíveis. Esta categoria é largamente desenvolvida nos pontos 1.2.2, 1.3.2, 1.3.4, onde são apresentados e descritos os fundamentos, os métodos, as técnicas e as convenções com que as propostas progressistas de teóricos e praticantes das correntes anglófonas, francófonas e brasileiras pretendem alcançar objetivos de desenvolvimento de competências e o alargamento da educação estética, razão porque nos dispensamos, de aqui, os referir. Por sua vez, no ponto 2.2.4 – Educação e Processos do Conhecimento, podemos encontrar um aprofundamento da relação das práticas dramáticas educacionais com a formação do conhecimento.

Desenvolvimento Pessoal: conhecimento de si, do mundo e do outro; relação grupal

Para o papel múltiplo da educação, quer como ensino, quer como desenvolvimento, formação e cultura, torna-se clara a necessidade do acento nos valores humanos bem como na formação que servirá de base a toda e



qualquer especialização.

São valores como a cooperação e a capacidade de trabalhar em equipa, que contrariam a competição desenfreada e irracional, geradora de tanto desentendimento e sofrimento á escala global e que preparam para a sociedade multicultural global que é hoje uma realidade, que julgamos deverem presidir às decisões curriculares.

Todo o processo educativo tende a socializar mas a qualidade e o valor da socialização dependem de hábitos e objetivos do grupo em que o processo educativo decorre.

Dewey (2007) considera que são os interesses em comum que consolidam um grupo social e que a questão educacional que se coloca é a conquista da consciência desses interesses partilhados. Para este autor, esses interesses são constituídos por valores materiais, valores intelectuais, valores estéticos e a qualidade especial que existe no facto dos processos de um membro do grupo constituírem uma valorização de experiências de outros membros através da comunicação que se estabelece entre eles

No conhecimento que é aprendido e empregue numa ocupação com objetivos e envolvendo a cooperação com outros, é a sua significação social que fornece o interesse e proporciona o aprofundamento da perspetiva moral, quer o conhecimento moral seja consciente ou não.

Dewey (Op. cit.) considera que as qualidades mentais necessárias para as aprendizagens são todas intrinsecamente morais. Assim, na sua opinião, abertura de espírito, liberdade de pensamento, sinceridade, sentido da responsabilidade e o cuidado com os outros são qualidades mentais necessárias para o desenvolvimento das ideias e são também qualidades morais, na medida em que estas atitudes intelectuais têm por base valores éticos.

Em termos de formação para a cidadania democrática, o reconhecimento de que as atitudes intelectuais têm consequências morais é relevante, já que é de disposições, de ações e de consciências pessoais que as relações humanas são feitas. Na verdade, as mesmas matérias que podem ser abordadas através de processos e métodos dramáticos, numa perspetiva socio crítica.

Uma visão “moralista” da moral impede a compreensão de que *disciplina, desenvolvimento natural, cultura, e eficiência social* são qualidades de alguém com valor como membro de uma sociedade e que se torna reconhecido por isso.

O que se dá e o que se alcança na convivência com os outros, enquanto sujeitos de ideias desejos e emoções corresponde a “um alargar e aprofundar da vida consciente” (Dewey, 2007:262).

### 3.Dimensão: Finalidades

Formação da consciência política e social, educação cívica e formação da moral

A utilidade, a cultura, a ética, a informação, a preparação técnica para o mundo do trabalho e a disciplina mental constituem objetivos da educação e constituem em si mesmos valores, na medida em que são contribuições para o mundo da vida. Será ao longo da infância e da adolescência que várias espécies de experiências são adquiridas através de ações educacionais que veiculam qualidades como a honestidade, a perseverança, a lealdade e outros valores morais.

Diferentes autores chamam-nos a atenção para o perigo das aprendizagens dos valores morais que regem a sociedade, em termos meramente simbólicos e transmitidos exclusivamente de uma forma verbal “o seu conhecimento é em segunda mão, é apenas o conhecimento de que outros valorizam o altruísmo” Dewey (2007:175); uma vez que a adesão a esses valores depende da significação que estes adquirem a nível profundo em contexto de experiências concretas.

Para Damásio (2003), a definição do bem e do mal é simples e sensata, os bons objetos conduzem a estados de alegria que reforçam o poder e a liberdade da ação de uma forma previsível e sustentável e os maus objetos conduzem ao oposto. “As boas ações são aquelas que, não só produzem bons resultados para o indivíduo através dos apetites e das emoções mas também não causam qualquer dano a outros indivíduos”. (Op. cit.:198). Na sua opinião, os imperativos éticos assentam na presença de mecanismos de auto preservação e na realidade social e cultural. Segundo este autor é bem possível que comportamentos sociais estejam à espera nos nossos cérebros e que seja a experiência social que possa ativar e aperfeiçoar o tal decreto humano (altruísmo e censura moral) “ (...) mas não devemos ter ilusões: certas emoções sociais negativas, bem como a forma como a cultura moderna as explora torna o

decreto humano difícil de pôr em prática e ainda mais difícil de melhorar” (Op. cit.: 199).

Damásio sugere que dispositivos como as leis, a ética e a organização social e política têm a função do equilíbrio natural que se exprime na sensação de bem-estar e segurança. Para ele, a emoção e o sentimento desempenham um papel principal no comportamento social e por extensão no comportamento ético. Os comportamentos morais são um conjunto de competências adquiridas ao longo de práticas repetidas durante vastos períodos de tempo e com informação assente em princípios e motivos articulados de forma consciente. “Desenvolvemos as competências à luz brilhante da consciência, mas depois enterramo-los na cave espaçosa da nossa mente, onde não atravancam os exíguos metros quadrados do nosso espaço de reflexão consciente” (Op. cit.:339).

A formação do carácter é um objetivo educacional que em geral abarca as atividades desenvolvidas no meio escolar, sejam estas de tipo instrutivo, tipo cultural ou tipo informacional, mas na ação moral a dicotomia instala-se entre os motivos dessa ação e as consequências, ou seja, entre o carácter e a conduta. Assim, motivação e carácter são vistos como pura interioridade e existindo exclusivamente na mente, ao passo que conduta e consciência parecem existir fora da mente.

Para Dewey (Op. cit.) a única medida da moralidade tem a ver com a conduta, ou seja, com a ação exterior humana e com a consequência dessa ação exterior, enquanto o conteúdo da mente, que podemos definir como a estrutura freudiana, id - ego – superego, é algo que é dinâmico e que está em permanente constituição através de escolhas de ações que demonstram a identificação existente entre uma dada coisa e o sujeito que com ela se relaciona. Podemos concluir, com este autor, que é o conhecimento adquirido em primeira mão através de experiências significativas que pode afetar e transformar a conduta (Op. cit.).

A educação moral entendida exclusivamente como desenvolvimento do carácter, separada da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento da compreensão transforma-se numa espécie de instrução doutrinal que reflete e transmite o pensamento de um outro. De facto este tipo de instrução moral foi (é) eficaz em condições sociais em que se constitui como forma de controlo de muitos por

parte de uns poucos.

Mouffe (1996) esclarece que é impossível fornecer um fundamento racional último para qualquer Sistema de valores constituído e que embora se reconheça que é sempre possível distinguir o que é justo do injusto e o legítimo do ilegítimo, tal só é possível a partir de uma determinada tradição e dos padrões que ela faculta sendo esta tradição aquela que nos permite pensar a nossa própria inserção na historicidade à qual devemos a formação do sujeito que somos e a adoção de comportamentos.

Na conceção de projetos da educação dramática podemos verificar a existência de valores que se colocam como gerais e pré-existentes a todas as propostas, são eles: a cidadania democrática<sup>37</sup> a justiça, a igualdade, a liberdade, os direitos e deveres sociais, o respeito ecológico<sup>38</sup> os valores da igualdade dos géneros, o respeito pela pluralidade e pela diversidade e os valores do autoconhecimento.

Reconhece-se que as capacidades pessoais para descodificar a realidade e atribuir significação a partir de situações de vida bem como para definir e escolher atuações condizentes, aumentam à medida que o sujeito se desenvolve. “Tudo que não é adquirido através da experiência e da reflexão pessoal não é senão adquirido à superfície e não modifica em nada o pensamento” Piaget (1977:231). Assim, devem constituir conteúdos de aprendizagem os princípios fundamentais que especificam a estrutura geral do governo e o processo político bem como os direitos sociais básicos e as liberdades e deveres da cidadania, campos do saber que podem fazer parte de propostas educacionais dramáticas, tal como Heathcote (1978, 1984)) concebe, e de acordo com os pressupostos de Piaget.

Para Mouffe (1996), o aprofundamento do projeto político democrático que é a conquista da liberdade e igualdade sociais para todos tem de ter em conta toda a amplitude e especificidade das lutas democráticas da nossa época.

Hoje, as lutas pelos direitos das mulheres, das etnias e dos idosos são expressão das diferenças cuja importância é agora afirmada colocando-se a questão da igualdade dos direitos como impossíveis de serem universalizados.

---

<sup>37</sup> Entendendo-se a democracia como adesão a valores que moldam uma forma determinada de coexistência.

<sup>38</sup> Entende-se que a educação para uma economia sustentável e para a preservação do ambiente são formas de promover o respeito ecológico.

O aprofundamento democrático exige que se reconheça a diferença, o particular, o múltiplo e o heterogêneo, “tudo o que, na realidade, tenha sido excluído pelo conceito abstrato de homem” (Op. cit.:27).

Deste modo torna-se necessário novas formas de articular o universal com o particular e o reconhecimento da existência de múltiplas formas de racionalidade bem como o reconhecimento de que a cultura, os objetivos e as instituições só podem ser geridas conversacionalmente, entre pessoas que apoiam a concepção existente de sociedade e apoiam o Sistema de valores que a sustentam, e pessoas que pretendem outro tipo de soluções.

As atividades políticas pretendem dar resposta aos problemas da organização geral de um grupo de pessoas que compõe uma coletividade única e desenrolam-se por meio de costumes, instituições, leis e decisões diplomáticas que “são ao mesmo tempo coerentes e incoerentes, compõem um padrão e ao mesmo tempo induzem a uma simpatia pelo que não está totalmente visível”. (Mouffe, 1996:31) e só através da nossa participação numa comunidade que define o bem de uma certa maneira, poderemos adquirir o sentido do direito e uma concepção de justiça. São as ideias de empenhamento público, atividade cívica e participação política, numa comunidade de iguais, que faz de nós concidadãos que respeitam e reconhecem um conjunto de princípios políticos específicos constituídos como tradição: os princípios da liberdade e da igualdade entre todos.

Ser um cidadão é reconhecer os princípios e as regras que se articulam e informam as nossas opiniões políticas e as nossas ações cívicas. Na proposta de democracia de Chantal Mouffe (1996,2005,2009) a cidadania não é uma identidade entre outras, esta autora propõe compreender que a identidade é relacional e que a afirmação da diferença é a condição prévia para a sua existência enquanto identidade e que a sociedade é produto de uma série de práticas que tentam estabelecer uma ordem num contexto de contingências

É precisamente porque as relações sociais não resultam exclusivamente de ações racionais que se pode considerar que o mundo do político é impregnado pelo mundo dos afetos e das paixões (Mouffe,2005) e que a educação dramática, ao mobilizar as paixões e os afetos humanos em contextos de sociabilidade e de sociedades ficcionadas, pretendendo compreender os seus efeitos no agenciamento humano, pode contribuir para a educação política, para a educação social, para a educação ética e para o autoconhecimento.

## Educação Estética: formação de públicos e formação cultural

No princípio do séc. XX, Dewey já colocava como uma das principais tarefas da educação, a formalização do conceito de *eficiência social* como sinónimo de *cultura pessoal*. A eficiência social, no seu entender, enquanto propósito educacional, deveria cultivar o *poder* de participar livremente e em pleno em atividades sociais, o que só é possível através do acesso à cultura, isto porque é impossível interagir com outros sem aprender e partilhar pontos de vista abrangentes e sem a compreensão dos conhecimentos em causa. “Talvez não haja melhor definição de cultura do que esta, é a capacidade para expandir constantemente o alcance e precisão da percepção de significados” (Dewey, 2007:94). Paulo Freire (1997) propõe o respeito pela identidade cultural dos alunos, pela sua língua, raça, género, orientação sexual e classe social e entende o ato de conhecer como um ato político.

A pedagogia crítica, que se apoia em abordagens de ensino aprendizagem inspiradas em Dewey, em Habermas e outros que enfatizam a competência comunicativa e as formas de comunicação não distorcidas, ao mesmo tempo que evidenciam como os meios educacionais estão submetidos a macro-estruturas de poder e privilégio (Mclaren, P., 1999), parece-nos ser a sustentação científica mais adequada às novas teorias da educação dramática que são, a teoria do *Jogo Dramático* francês, o *Modelo de Ação* das peças didáticas de Brecht que fundamenta a *Pedagogia Teatral* brasileira e o *Process Drama* e o *Teatro Educacional* anglófono, todas elas sustentadas em princípios sócio críticos na medida em que são as ações para mudar o mundo e o repensar das categorias que são usadas para analisar as condições do presente histórico que importam à abordagem crítica.

Estas propostas são amplamente expostas nos Pontos 1.4.2, 1.4.3, e 1.4.4 que nos dão notícia dos fundamentos e dos métodos propostos para a formação de Públicos que é também uma formação estética e cultural.

Tal pedagogia crítica é um modo de pensar, de negociar e de transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a sua produção do conhecimento e as estruturas institucionais da escola com as relações sociais e materiais da comunidade mais amplas da sociedade e do estado nação. (Mclaren, Op cit:30).

O mundo deve ser abordado como objeto a ser compreendido e conhecido pela ação, são as vivências dos alunos, experiências, necessidades e circunstâncias da vida que devem ser estimulados e que devem ancorar as propostas de aprendizagem tendo sempre presente que o mundo histórico e cultural deve ser considerado como uma realidade construída e transformável.

#### 4 Dimensão: Estratégias

Métodos, convenções, técnicas, procedimentos específicos

A aprendizagem de uma arte desde que não seja uma mera rotina (Dewey, 2007:147) implica um domínio de materiais com os quais se trabalha, controlo das aplicações, ordens de procedimentos (métodos de trabalho) e finalidades a serem alcançadas e que todos estes aspetos sejam conhecidos dos que aprendem, de forma que a prática da arte seja também um domínio e aplicação inteligente de competências.

A disposição indagadora na criação de um projeto dramático educacional é um processo de obtenção de conhecimentos que segue os passos de métodos de pesquisa científica e que toma como base as dúvidas, as ausências de respostas e a inquirição hermenêutica sobre um determinado problema, recorrendo-se à recolha de dados e à formulação de hipóteses e procedendo-se em conformidade com a pedagogia teatral e dramática com temas da problemática humana e social. A explicação ou solução do problema é a confirmação de hipóteses e este processo é centrado nos interesses dos intervenientes e os procedimentos desenvolvidos conduzem à posse dos conhecimentos necessários às respostas às dúvidas suscitadas. Assim, trabalha-se com o conhecimento existente por processos de pesquisa e de colocação de perguntas que levam à procura, elaboração, descoberta e construção de mais conhecimentos na busca das respostas às perguntas feitas e que se referem aos problemas que partem da existência quotidiana e da sociedade. Aqui reafirmamos a importância da pedagogia da curiosidade e insistimos que a origem do conhecimento está no ato de perguntar (Freire, 1985). Podemos encontrar estes atributos nas propostas metodológicas, nas convenções e técnicas apresentadas nos Pontos: 1.3., 1.3.3 e 1.4.2; 1.4.3 e 1.4.4.

## 5 Dimensão: Processos

### Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade

A noção de *competência* emerge como solução para o problema criado com a excessiva fragmentação da multidisciplinaridade causadora do afastamento entre a organização do trabalho escolar e a formação pessoal; assim, é o reconhecimento da necessidade da reunificação do conhecimento que se pretende ao deslocar o centro das atenções das disciplinas e ao fazer o enfoque nas competências pessoais, pretendendo integrar conhecimentos que estão nas diferentes disciplinas.

Desta forma, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade ganham sentido na organização do trabalho escolar que intenta metas que transcendem os limites e os territórios das diferentes disciplinas, apresentando-se como método para a obtenção de respostas para projetos intencionais e concebendo o conhecimento como uma rede de significações em contraposição à imagem cartesiana do encadeamento do saber (Machado,2002).

Estamos, assim, perante um método de estudo dos problemas da vida e do mundo no tempo presente, tal como muitos autores afirmam e que pretende incorporar as respostas encontradas num processo de contextualização que incorpora e relaciona fenómenos tacitamente percebidos, contribuindo para a construção de significações numa ativa compreensão e transformação de práticas sociais e outras.

A relação interdisciplinar e a relação transdisciplinar é própria da pedagogia dramática e teatral como podemos constatar-lo nas propostas metodológicas inglesas, francesas e brasileiras que se apresentam neste estudo e que de alguma forma são conotadas com as correntes sócio críticas e implicam a criação e a decisão coletiva.

Ao abarcar temas da vida pessoal e social e ao se debruçarem sobre temas de sustentabilidade ambiental e outros, que tocam a toda a humanidade promovem a ação de pesquisa sobre matérias colaterais mas essenciais para a construção e avanço do projeto dramático em curso.

## 6 Dimensão: Contexto



O Contexto histórico diz respeito circunstâncias condicionantes tais como influências, constrangimentos, planos estratégicos, protagonismos e referências a autores, instituições, revistas da especialidade e correntes teórico-práticas

Usar a história, segundo Foucault (1978), é uma forma de constatar que o presente é tão estranho como o passado ou talvez mesmo como se o passado fosse um diagnóstico do presente. Para este autor, a história deve ser usada de forma a provocar estranheza em relação ao que é tomado por garantido na realidade social.

Esta visão de Foucault tem muitas semelhanças com a visão de Brecht sobre as possibilidades de questionamento da realidade, apresentadas pelas formas de teatro por si preconizadas.

Procuramos contingências em vez de causas e mantemo-nos céticos tanto quanto possível em relação a argumentos políticos e outros para que os acontecimentos históricos sejam compreendidos como uma das possibilidades resultantes de redes de relações complexas. Assim, mais do que as causas, são as consequências do processo histórico do movimento da educação dramática que interessam a esta investigação.

Pretendemos escapar ao controle dos julgamentos já concebidos e que rotulam os fenómenos estudados através de enunciações que introduzem visões políticas a-históricas.

Das codificações realizadas a partir desta dimensão e destas categorias deverá resultar a construção de um contributo para a compreensão dos percursos da educação dramática no Sistema Educativo de 1974 a 2006 em Portugal.

Na categoria referências, integram-se apenas aquelas cuja designação intelectual, artística ou institucional se relacione com educação (e) teatro, drama e dramática. Esta análise de conteúdo reconhece as designações: drama; expressão dramática, educação dramática e teatro – educação ou teatro educação e baseia-se num relativo consenso na comunidade científica sobre a terminologia que se utiliza nomeadamente nos programas das disciplinas recenseados desde 1974 a 2006 e que abrangem todos os níveis de ensino.

Quadro nº1: Campos de estudo, Domínios; Dimensões; Categorias de análise

Campos de Estudo	Dimensões/ Categorias de análise dos discursos da Educação Dramática Nos Domínios: expressão pessoal espontaneidade (expressar –se livremente) Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
<p style="text-align: center;">Teses de Doutoramento em Ed. Dramática Legislação da Ed. Dramática 1974/2006 Programas Oficiais de Ed. Dramática entre 1974/2006 Entrevistas</p>	<p>1. <b>Definição.</b> Categorias: Princípios pré teóricos: fundamentos psicopedagógicos valores/ Propósitos: Conceitualizações e fundamentos no campo da arte dramática e teatral Conceitualizações e fundamentos no campo das ciências da educação</p>
	<p>2. <b>Função.</b> Categorias: Conteúdos do saber/significação: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas/performativas Desenvolvimento pessoal e social: conhecimento de si, do mundo e do outro ; relação grupal</p>
	<p>3, <b>Finalidade.</b> Categorias: Formação da consciência política e social; educação Cívica Educação estética : formação de públicos e formação cultural</p>
	<p>4. <b>Estratégia.</b> Categorias: Métodos (da educação dramática) Convenções (da educação dramática) Técnicas (da educação dramática) Procedimentos específicos/processos/abordagens/atividades (da educação dramática)</p>
	<p>5. <b>Processo.</b> Categorias: Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares</p>
	<p>6. <b>Contexto.</b> Categorias: Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências ; constrangimentos); planos estratégicos ; protagonismos Referências: autores ;instituições, revistas da especialidade, correntes teórica- praticas</p>

Este quadro apresenta a matriz concetual que guiou o trabalho de análise dos discursos sobre a educação dramática, estruturando-se esta a partir dos contextos de produção, de influência e da prática e já por nós apontados.

É a necessidade de construir cenários objetivos, que nos elucidem sobre as significações teóricas e nos deixem ver relações de proximidades e afastamentos, convergências e ou divergências nas posições da fundamentação teórica assumidas e nas conceções programáticas e educativas contidas nos textos analisados que nos conduzem nos procedimentos de sujeição do material empírico a uma interpretação balizada por um conjunto de categorias cujos

conteúdos foram por nós aprofundados e apresentados.

É então que a unidade temática, enquanto unidade de significação, nos permite ultrapassar as heterogeneias estruturais dos discursos analisados e torna possível a aplicação do mesmo tipo de procedimentos analíticos.

Procurando garantir a fiabilidade dos dados produzidos, a codificação dos discursos foi verificada em diversos momentos distanciados, a validade interna das categorias e a sua exaustividade foram reavaliadas. Analisámos a totalidade do material empírico constituído como corpus da investigação, codificando apenas as unidades de significação ou seja, os discursos que revelam pertinência epistemológica.

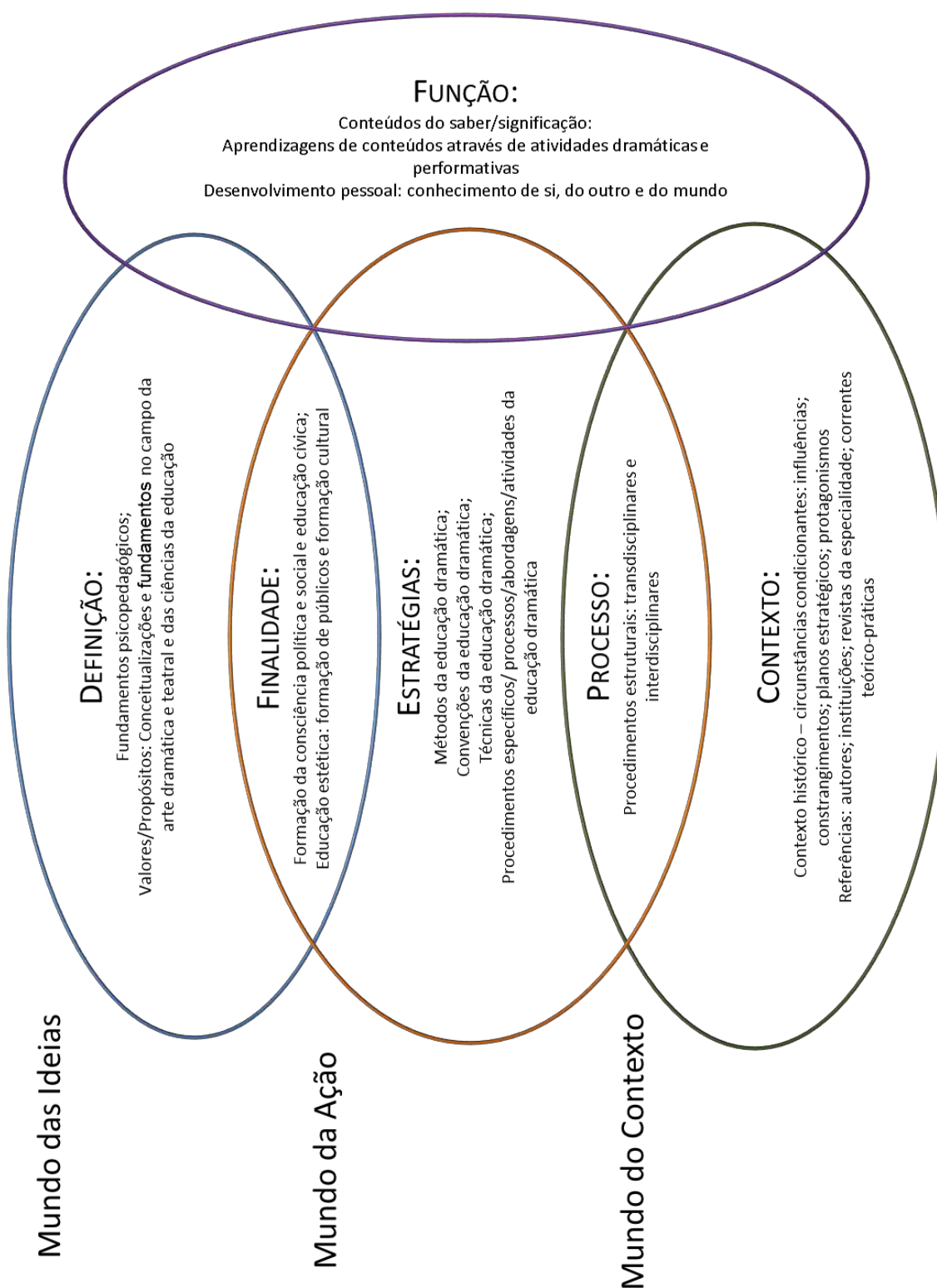
### Sistema de Categorias

O Sistema categorial de análise final utilizado é constituído por um conjunto de categorias que dizem respeito aos valores pré teóricos, às concepções dramáticas e às concepções educacionais. Aqui, são contempladas categorias que traduzem fundamentos teóricos, paradigmas, conceitos, metodologias, técnicas e convenções, depois de terem sido acrescentadas categorias de contexto que nos permitem sinalizar genealogias e articulações das dinâmicas do movimento da educação dramática.

Apresentamos no diagrama de Venn, na figura nº 4, o modelo dos mundos das dimensões/categorias de análise dos corpus seleccionados que julgamos elucidar a forma como se encontram interrelacionados e elucidar como a dimensão função interage com todos os universos abordados, seja o mundo teórico, o mundo da ação ou mesmo o mundo das condições contextuais.

Fig. nº6

Apresentação das dimensões e categorias em Diagrama de Venn: Os mundos das dimensões/ categorias da educação dramática nos domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento.



As categorias são dezassete e aparecem dispostas segundo dois domínios e seis dimensões, visíveis no quadro nº2

Quadro nº2: Modelo de análise temática

Nos Domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)						
Domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)						
Dimensões	Definição	Função	Finalidade	Estratégias	Processo	Contexto
Categorias	Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos		Consciência política e social; educação cívica	Métodos (da educação dramática)	Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências
	Valores/ propósitos: Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas		Convenções (da educação dramática)		Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos
	Valores/ propósitos: Conceitualizações no campo das ciências da educação	Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo: relação grupal	Educação estética: formação de públicos e formação cultural	Técnicas (da educação dramática)		Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos
				Procedimentos específicos/processos/abordagens/ atividades (da educação dramática)		Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas
						Autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico-práticas

Nos domínios: *expressão pessoal/ espontaneidade e relação com o social e conhecimento*; as concepções sobre a educação dramática identificadas revelam convergências e ou divergências com maiores ou menores acentuações como teremos oportunidade de demonstrar.

### **3.3 Análise dos discursos do contexto de produção; contexto de influência e contexto das práticas**

#### **Análise dos discursos legais: Contexto de Produção**

Concordando com Sampaio, (1975:7) “ O exame da legislação não basta per si, para reconstituir a situação do ensino em certo momento”. A verdade é que o poder configurador da lei “influi na configuração curricular e nas geografias das disciplinas escolares, quer a montante, veiculado às políticas e reformas educativas que enquadram e legitimam a seleção de “novas” matérias escolares, quer a jusante, no plano da sala de aula.” (Sampaio cit in Dias, Flôr, 2010:23).

A legislação imprime “ordenamento local do campo pedagógico” e inscreve as disciplinas na representação do “conhecimento oficial” (Apple, 1993) “e ao servir de referência à comunidade educativa e à opinião pública, ganha centralidade nos processos de reconstituição histórica do conhecimento escolar” (Op. cit.: 23).

Consideramos que o facto de a ciência se inscrever de forma política no mundo social se deve à sua capacidade de articular uma praxis a uma poiésis “(...) a ação fabricadora que constituiu um meio para um fim que lhe é exterior; a ação fabricadora de factos científicos – a poiésis – articula-se com uma ação aberta, heterogénea e ilimitada – a praxis – que se estende a campos plurais e incertos” (Stengers 1993 cit in Pereira, F. 2007: 240), fazendo com que os discursos da investigação científica sejam utilizados nos argumentos que o poder político utiliza para identificar e justificar as suas decisões, indecisões e exclusões.

A legislação é reveladora de posições sócio históricas e são as linhas de continuidade ou de rutura e a presença de novas propostas no currículo que nos dão conta das posições que as disciplinas ocupam no plano formal das políticas educativas

“O quadro legal configura, por isso, as aspirações e as relações que interligam os interesses do estado ao que deles se projeta na determinação dos saberes escolares (...) (e) à construção de um cidadão que o estado - nação imaginou como garante de si próprio” (Op. cit.: 23)

Assim, é reconhecido ao poder político o poder de nomear “os seus especialistas” e de definir políticas educativas que seleccionam e definem os campos e objetos a

privilegiar, determinando os conteúdos curriculares e as ações programáticas. Contudo, é bem sabido que a relação complexa, como Stengers (1997) assinala, entre o poder político e o poder económico no desenvolvimento das sociedades capitalistas ocidentais, criou um profundo desequilíbrio entre o desenvolvimento excecional da *Inovação Científica – Técnica – Industrial* que produz mudanças cada vez mais aceleradas nas sociedades e a relativa ausência de inovações sociais.

A utilização da concetualização de Ball (1992) de *contexto de produção* permite-nos uma identificação clara das conceções e teorias que atravessam os discursos da normalização da educação dramática no período em estudo e é, seguindo esta abordagem, que elegemos os documentos de ordem jurídica que regulamentam a existência da educação dramática no Pré-Escolar, no Ensino Básico e no Ensino Secundário segundo os domínios, as dimensões definidas e as correspondentes categorias; estes documentos foram catalogados com a designação DOC e numeradas de 1 a 2, 3... seguindo a ordem apresentada nos quadros nº 3 e 4

Quadro nº3: Documentos Legais utilizados na identificação dos discursos oficiais

Documentos legais utilizados na identificação dos discursos legais da educação dramática 1974/2006		
Legislação	Doc. N.	Anexo n.
<b>Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro</b> Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</b> Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.	<b>2</b>	<b>2</b>



Quadro nº4: Corpus de Pesquisa Programas das Disciplinas Oficiais

Programas disciplinares oficiais da educação dramática entre 1974/2006															
Domínios: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)															
Dimensões e Categorias  Domínios: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)	<b>Corpus de análise:</b>	Ensino Primário 1974-1975	Movimento Musica e Drama Ensino Primário Elementar 1975	Formação de Professores da Escola do Magistério Primário 1976	Opção de Teatro 9ºano 1977	Expressão e Intervenção Artística -Actividade Dramatica Programa do Ensino Primário 1978	Expressão e Intervenção artística -Actividade Dramatica Programa do Ensino Primário 1979	Movimento, Musica e Drama Programas do Ensino Primário Elementar 1980	Expressão e Educação Dramatica Programa do 1º ciclo 1990	Oficina de Expressão Dramatica Ensino Secundário Bloco I 1992	Oficina de Expressão Dramatica Ensino Secundário Bloco II 1992	Oficina de Expressão Dramática Ensino Secundário Bloco III 1992	Orientações curriculares para a Educação Pré- escolar 1997	Expressão e Educação Dramatica Programa do 1º ciclo 1998	Oficina de Teatro 3º Ciclo Ensino Básico 2001
	<b>Dimensões e Categorias de análise:</b>														
	<b>Definição</b> Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos														
	<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral														
	<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação														
	<b>Função</b> Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas														
	<b>Função</b> Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal														
	<b>Finalidade</b> Consciência política e social; educação cívica														
	<b>Finalidade</b> Educação estética: Formação de públicos e formação cultural														
	<b>Estratégias</b> Métodos (da educação dramática)														
	<b>Estratégias</b> Convenções (da educação dramática)														
	<b>Estratégias</b> Técnicas (da educação dramática)														
	<b>Estratégias</b> Procedimentos específicos, abordagens, (da educação dramática)														
	<b>Processo</b> Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares														
	<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências														
	<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos														
	<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos														
	<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos														
	<b>Contexto</b> Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico- práticas														

No que diz respeito aos discursos legais a escolha do corpus de análise para a identificação dos discursos das políticas educativas e curriculares publicadas entre 1974 e 2006 teve implícitas as intenções de captarmos elementos que viessem ao encontro das questões básicas da investigação e permitissem identificar as concepções pré teóricas e teóricas da educação dramática que, contidas naqueles discursos, são as enunciações de princípios e de concepções educativas e curriculares.

Nos programas oficiais busca-se a identificação de fundamentos, princípios métodos e finalidades da educação dramática nos modos explicitados da sua enunciação que nos permita traçar as matrizes teóricas existentes.

Cada documento foi submetido a uma análise inscrita nas dimensões e categorias e levando em conta a maior ou menor presença de um ou os dois domínios que delineamos na organização do estudo e a sua formatação sistematizada numa grelha específica para cada um dos documentos conforme os anexos referidos nos quadros nº5 e nº6, pag. nº324 e pag. nº325.

A nossa opção pela conceção de grelhas deve-se à convicção de que estas permitem controlar melhor e garantem-nos uma sinalização mais eficiente da reflexão analítica realizada segundo os objetivos norteadores da investigação pretendida. Esta análise incide, como as outras sobre os domínios, as dimensões e categorias gisadas no quadro nº2, pag. nº317.

A apresentação dos dados segue a ordem dessas mesmas dimensões e categorias no que diz respeito aos domínios consignados: expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender) pretendendo-se a facilitação da leitura, Foi construída a grelha do quadro nº7 e nº8, pag. nº325 e pag. nº326.

Modelo de análise temática dos discursos que atravessam os diplomas legais que regulamentam a educação dramática entre 1974/2006  
Nas dimensões: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)

Corpus de análise:		
Dimensões e Categorias de análise:	Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português	Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série de 1990 Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística no Pré-escolar, Escolar e Extra-escolar.
Definição Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos		
Definição Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral		
Definição Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação		
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas		
Função Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal		
Finalidade Consciência política e social; educação cívica		
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural		
Estratégias Métodos (da educação dramática)		
Estratégias Convenções (da educação dramática)		
Estratégias Técnicas (da educação dramática)		
Estratégias Procedimentos específicos, abordagens, (da educação dramática)		
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares		
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências		
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos		
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos		
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas		
Contexto Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico-práticas		

Quadro nº5: Modelo de análise temática dos discursos que atravessam os diplomas legais

Quadro nº6: Modelo de análise temática dos conteúdos dos Programas disciplinares

Modelo de análise temática dos conteúdos dos programas disciplinares oficiais da educação dramática entre 1974/2006															
Nos domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)															
Dimensões e Categorias  Domínios: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)	Programas das Disciplinas	Ensino Primário 1974-1975	Movimento Musica e Drama Ensino Primário Elementar 1975	Formação de Professores da Escola do Magistério Primário 1976	Opção de Teatro 9ºano 1977	Expressão e Intervenção Artística Actividade Dramatica Programa do Ensino Primário 1978	Expressão e Intervenção artística - Actividade Dramatica Programa do Ensino Primário 1979	Movimento, Musica e Drama Programas do Ensino Primário Elementar 1980	Expressão e Educação Dramatica Programa do 1º ciclo 1990	Oficina de Expressão Dramatica Ensino Secundário Bloco I 1992	Oficina de Expressão Dramatica Ensino Secundário Bloco II 1992	Oficina de Expressão Dramática Ensino Secundário Bloco III 1992	Orientações curriculares para a Educação Pré- escolar 1997	Expressão e Educação Dramatica Programa do 1º ciclo 1998	Oficina de Teatro 3º Ciclo Ensino Básico 2001
	Definição Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos														
	Definição Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral														
	Definição Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação														
	Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas														
	Função Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal														
	Finalidade Consciência política e social; educação cívica														
	Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural														
	Estratégias Métodos (da educação dramática)														
	Estratégias Convenções (da educação dramática)														
	Estratégias Técnicas (da educação dramática)														
	Estratégias Procedimentos específicos, abordagens, (da educação dramática)														
	Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares														
	Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências														
	Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos														
	Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos														
	Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos														
	Contexto Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico-práticas														

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a educação dramática entre 1974/2006	
Nos Domínios: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)	
Corpus de análise: Diploma Legal	
<b>Domínios:</b>	
<b>Dimensões e Categorias de análise:</b>	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
<b>Definição</b> Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos	
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	
<b>Função</b> Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
<b>Função</b> Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
<b>Finalidade</b> Consciência política e social: educação cívica	
<b>Finalidade</b> Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	
<b>Estratégias</b> Métodos (da educação dramática)	
<b>Estratégias</b> Convenções (da educação dramática)	
<b>Estratégias</b> Técnicas (da educação dramática)	
<b>Estratégias</b> Procedimentos específicos, abordagens, (da educação dramática)	
<b>Processo</b> Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: estranglimentos	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagónismos	
<b>Contexto</b> Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico- práticas	

Quadro nº7: Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais - contexto de produção

Grelha organizadora dos conteúdos dos programas disciplinares da educação dramática entre 1974/2006		
Nas Domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)		
<b>Domínios:</b>		<b>Corpus de análise: Programas disciplinares</b>
<b>Dimensões e Categorias de análise:</b>		Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
<b>Definição</b> Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos		
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral		
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação		
<b>Função</b> Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas		
<b>Função</b> Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal		
<b>Finalidade</b> Consciência política e social; educação cívica		
<b>Finalidade</b> Educação estética: Formação de públicos e formação cultural		
<b>Estratégias</b> Métodos (da educação dramática)		
<b>Estratégias</b> Converções (da educação dramática)		
<b>Estratégias</b> Técnicas (da educação dramática)		
<b>Estratégias</b> Procedimentos específicos, abordagens (da educação dramática)		
<b>Processo</b> Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares		
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências		
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos		
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos		
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas		
<b>Contexto</b> Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico- práticas		

Quadro nº8: Grelha organizadora dos conteúdos dos programas disciplinares oficiais - contexto de produção

Dos documentos selecionados apenas constituíram objeto de análise campos considerados relacionados de alguma forma explicitada com o âmbito da educação dramática e os critérios utilizados foram a ancoragem nas dimensões e categorias apresentadas

Outros documentos legais foram utilizados em diferentes momentos ao longo do trabalho e de diferentes formas, atendendo ao seu carácter reformador e na medida em que pudessem criar condições em que foram ou poderiam ter sido aproveitados para expandir o raio de ação da educação dramática.

Este exercício de análise visa também fazer ressaltar dados que atendessem às questões subsidiárias da relação entre visões teóricas contidas nestes corpus de análise e movimentos de índole educacional, social e cultural tanto quanto ao impacto sofrido por parte da cultura teatral como das dinâmicas do Sistema Educativo - legislação e projetos reformadores.

Do ponto de vista da obtenção de resultados as estratégias são as mesmas para os diferentes corpus de análise recorrendo-se à constituição da grelha de conceitos que construímos e em que os dados são apresentados a partir dos domínios já apontados nas dimensões definidas e segundo as categorias encontradas.

### Análise dos programas oficiais: contexto de produção

Neste estudo consideramos o conceito de currículo como significando o conjunto de finalidades, objetivos e conteúdos que são prescritos institucionalmente como devendo constituir a formação pretendida e que resultam de uma seleção realizada a partir de uma pluralidade de alternativas com base em opções éticas, políticas, económicas, sócio históricas e culturais “e que por norma não são explicitadas” Pereira, 2007:278).

O currículo formal tem, por estas razões, uma dimensão social e constitui-se como um projeto incontornável, “mesmo quando não é possível discerni-los nos discursos que o constituem e se infere pela ausência da sua explicitação” (Op. cit.: 278).

São então os discursos educativos respeitantes à educação dramática que se exprimem nos tipos de formação que foram oferta do ensino formal desde o 25 de

Abril de 1974 a 2006 e se objetivaram nos programas oficiais que acreditamos, nos dão a ver as teorizações e as fundamentações legitimadoras. Aqui, estamos num processo de ideologização diretamente dependente do diretório da modelo do Sistema da educação dramática concebido por nós ou, se quisermos, numa abordagem em termos de *Ciclos de Contextos Políticos* de Ball (1992; 1994), no *contexto de produção*. A realização técnica da análise de conteúdo processou-se no caso dos programas de estudo através de um trabalho de “*repérage*” intelectual que identificou, analisou, codificou e recortou as unidades temáticas e organizou-as segundo o modelo de análise concebido e produzindo alterações nesse mesmo modelo e a recolha dos programas das disciplinas processou-se de forma diversa e de acordo com os constrangimentos e as condições resultantes do contacto com o Ministério da Educação: DGIDC (Direção Geral Inovação Desenvolvimento Curricular) e Biblioteca do Ministério da Educação.

Os programas disciplinares oficiais foram considerados, no quadro nº9, segundo o tipo de enunciado e caracterizados como:

- 1º Normativos / *prescritivos* - se induziam normas de ação ou de pensamento ou determinavam a configuração da educação dramática julgada como deve ser;
- 2º Ideológicos - se integravam um Sistema de crenças fundamentadas das práticas educativas dramáticas, por relação com a ação social em geral e a ação educativa em particular.
- 3º Científicos - se explicitam conceitos teóricos ou referem resultados de investigação.
- 4º Instrumentais – se concebem a prática dramática como dispositivo performador de práticas sociais ou outras.
- 5º Éticos - se afirmam princípios e valores éticos fundamentadores da educação dramática

Esta caracterização de categoria “tipo de enunciado” é uma adaptação do modelo usado por Pereira (2007)



Quadro nº9: Caracterização dos programas disciplinares oficiais segundo o tipo de enunciado

Caracterização dos programas disciplinares segundo o tipo de enunciado														
Corpus de análise: Programas disciplinares	Ensinso Primário 1974-1975	Movimento Música e Drama Ensino Primário Elementar 1975	Formação de Professores da Escola do Magistério Primário 1976	Opção de Teatro 9ano 1977	Expressão e Intervenção Artística Atividade Dramática Programa do Ensino Primário 1978	Expressão e Intervenção artística - Atividade Dramática Programa do Ensino Primário 1979	Movimento, Música e Drama Programas do Ensino Primário Elementar 1980	Expressão e Educação Dramática Programa do 1º ciclo 1990	Oficina de Expressão Dramática Ensino Secundário Bloco I 1992	Oficina de Expressão Dramática Ensino Secundário Bloco II 1992	Oficina de Expressão Dramática Ensino Secundário Bloco III 1992	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar 1997	Expressão e Educação Dramática Programa do 1º ciclo 1998	Oficina de Teatro 3º Ciclo Ensino Básico 2001
Tipo de enunciado														
Normativo/Prescritivo														
Ideológico														
Técnico/Científico														
Instrumental/Performativo														
Ético/Político														

## Análise de teses de doutoramento: contexto de influência

A conceção epistemológica de Kuhn (1978) de “comunidade científica” permite-nos conceber a ação dos cientistas como estando integrada em determinados paradigmas ou matrizes disciplinares que produzem problemáticas e métodos particulares legitimados e partilhados por grupos mais ou menos numerosos constituindo-se assim uma cultura científica. Pereira (2007) refere que as comunidades científicas não se encontram isoladas e, na medida em que existem inseridas em contextos sociais, são condicionadas por interesses e valores exteriores às lógicas de produção científica. Na análise que agora se efetua consideramos estes condicionalismos como fazendo parte da história do Sistema concebido de educação dramática formal.

Assim, nas análises produzidas sobre os conteúdos de índole académica a nossa atenção recaiu sobre as teses de doutoramento e neste âmbito interessou-nos perceber as temáticas mais investigadas, os paradigmas fundadores convocados e as conceções e teorias mobilizadas nos enquadramentos teóricos escolhidos bem como as conclusões que foram produzidas

A dinâmica, do ponto de vista metodológico, do procedimento que seguimos passou por uma pesquisa na Biblioteca Nacional, feita a partir dos termos: teses de doutoramento e educação dramática, expressão dramática, drama na educação, teatro na educação, pedagogia dramática e, ainda, pela consulta de catálogos de bibliotecas de algumas universidades e dos repositórios das universidades de Lisboa, do Algarve, de Évora, de Coimbra, de Aveiro, do Porto, do Minho e de Trás-os-Montes, que foram também consultados.

Como já foi referido, os estudos académicos que forneceram corpus de análise, foram selecionados por terem sido realizados em universidades portuguesas ou porque foram traduzidos e publicados em português durante o período que este estudo abrange.

Para a sinalização dos estudos foi criada uma tabela onde estão anotados os anos em que foram concluídas, o seu título e as universidades de origem. Neste período de trinta e dois anos foram sinalizadas onze teses das quais são analisadas oito que podem ser verificadas no quadro nº10

Quadro nº10: Elementos caracterizadores dos trabalhos académicos de educação dramática 1974/2006

Teses de Doutoramento	Título	Instituição	Ano de conclusão	Anexos: grelha de análise de conteúdo dos discursos
1	Atividades Dramáticas nos jardins de Infância Luso- Chineses de Macau	Université du Québec à Montréal	1996	
2	Le Désir De Théâtre L'instinct de jeu théâtral comme donnée anthropologique	Université de La Sorbonne Nouvelle Paris III	1997	
3	Estudo de um modelo de educação moral através da expressão dramática	Universidade de Évora	1999	
4	A Relação Teatro e Educação em Portugal no Fim do 2º Milénio das lições da História à Construção de Novas Perspetivas	Universidade de Aveiro	2001	
5	Gisèle Barret: Expressão Dramática ou a expressão do sujeito	Universidade Trás – os Montes e Alto Douro	2004	
6	A Educação Artística através da Expressão Dramática na Perspectiva da Escola do Espectador	Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro	2005	
7	A Criação Dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Basco	Universidade do Minho	2005	
8	O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão na formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico	Universidade do Minho	2006	

Os estudos académicos identificados foram submetidos a uma análise estruturada em duas fases: a primeira visou identificar o volume global de produção nos diferentes anos e a distribuição desses estudos ao longo do período em análise e ainda o volume global de produção por instituições. A sua distribuição por anos e por instituição são facilmente visíveis no quadro acima referido.

Desta forma, ao mesmo tempo que se produz uma revisão de ideias, finalidades, conceções paradigmáticas e metodológicas que circulam nas teses de doutoramento estudadas é possível pôr em evidência as suas principais conclusões e o seu contributo teórico para a representação da educação

dramática em Portugal.

Na sua maioria, as investigações analisadas continuam nas estantes das bibliotecas das instituições, constituindo o que se convencionou chamar literatura cinzenta e permanecendo arredadas de uma divulgação mais vasta que a publicação sempre suscita; contudo, consideramos importante conhecer e refletir sobre o que foi feito na clarificação das teorias, dos objetivos e das metodologias que se considera serem os da educação dramática.

Na medida em que nos impomos uma recolha tão exaustiva quanto possível das investigações doutorais produzidas tornam-se estas mais visíveis e acessíveis e alarga-se a problematização e o aprofundamento do universo do conhecimento já que se torna possível, desta forma, confrontar pontos de vista, pontos de partida teórica, de reflexão e conclusões finais. Assim, cremos que os fundamentos e os paradigmas existentes nestes trabalhos apontarão as direções e os rumos que este campo teórico terá tomado ao longo destes anos.

Nas teses, seguindo a grelha de categorias estabelecida previamente no quadro nº10, serão observados atentamente os seguintes partes: Índice, Resumo, Introdução, Estado da Arte, Conclusões.

Grelha organizadora dos conteúdos das teses de doutoramento sobre a educação dramática entre 1974/2006		
Nas Domínios: expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)		
Corpus de análise: tese de doutoramento		
<div>Domínios:</div> <div>Dimensões e Categorias de análise:</div>	<div>Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)</div>	
Definição	Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos	
Definição	Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição	Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	
Função	Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função	Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade	Consciência política e social: educação cívica	
Finalidade	Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	
Estratégias	Métodos (da educação dramática)	
Estratégias	Convenções (da educação dramática)	
Estratégias	Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias	Procedimentos específicos, abordagens (da educação dramática)	
Processo	Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto	Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto	Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto	Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto	Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas	
Contexto	Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico- práticas	

Quadro nº11: Grelha organizadora dos conteúdos das Teses de Doutoramento -contexto de influência

O facto de serem exclusivamente as teses de doutoramento a serem investigadas, ficar-se-á a dever à consideração de que são estas, que em princípio, produzem “teses”, significando isto que são trabalhos que criam e transmitem uma visão original sobre os fenómenos em estudo e se apropriam e criam conteúdos científicos e metodológicos na articulação dessas visões originais.

Após uma primeira análise com base nos títulos seleccionados, onze teses de doutoramento foram assinaladas, mas só oito foram objeto de estudo, já, que três destas teses<sup>39</sup> foram realizadas, as duas primeiras, em França e a última em Inglaterra e não foram traduzidas para português.

Assinalam-se ainda duas teses<sup>40</sup> no domínio da animação sociocultural e por isso excluídas da nossa investigação. Pontualmente, estes trabalhos foram consultados para averiguação de consonâncias com os dados apurados já que não podemos esquecer que estes autores são protagonistas influentes no universo da formação académica.

Na segunda fase procedeu-se à recolha de elementos para análise de conteúdo no que às teorias da educação dramática dizem respeito e, seguindo a grelha de dimensões e de categorias que nós consideramos para a análise dos discursos, procedemos à análise do conjunto de teses realizadas em universidades portuguesas ou que, embora realizadas no estrangeiro, tivessem sido traduzidas e publicadas em português. Esta opção deve-se ao facto de ser considerado para este estudo que o factor língua portuguesa, enquanto promotora de divulgação é um critério válido de seleção.

São nossos objetivos conhecer melhor as orientações teóricas que suportam o exercício da educação dramática e a análise dos factores que levam à compreensão das prevalências de determinadas conceitualizações

---

<sup>39</sup> As três teses referidas são a de Madalena Amaral Veiga Leitão. *Repères pour une Esthétique de la Mise en Scène au Portugal*. Thèse pour le doctorat en études théâtrales. Université de La Sorbonne Nouvelle Paris III. 1998; de Carlos Cardoso. *Pour une Formation Pluraliste en Expression Dramatique: Création d'un Programme Mixte de Théâtre – Education*, 1998. Sorbonne Paris III, de Lucília Valente. *Therapeutic Drama and Psychological Health: An examination of Theory and Practice in Drama therapy*. Degree granting institution: University of Wales. 1991.

<sup>40</sup> As teses referidas em cima pertencem a Avelino Bento. *Teatro e Animação - Outros Percursos de Desenvolvimento Sociocultural no Alto Alentejo*. Universidade de Aveiro. 2002 e a Marcelino de Sousa Lopes. *Animação Sociocultural em Portugal - Perspectiva Histórica de 1974 a 1999*. Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación. Salamanca. 2005.

fundamentadoras e de orientações pré teóricas em detrimento de outras. Assim reconhecem-se factores ideológicos e factores históricos condicionantes que nos guiam nos procedimentos e seleção do material discursivo.

Mais tarde relacionamos cronologicamente a produção destas teses, levando em conta unicamente os seus títulos, com acontecimentos reformadores e legislativos relevantes, deixando de fora, contudo, apreciações sobre o conteúdo das mesmas. Traçamos relações entre os assuntos que os seus títulos revelam e eventuais dinâmicas curriculares e legislativas, sendo os anos da sua produção indicadores da possível existência de relações entre os assuntos focados e acontecimentos relevantes ao nível das reformas e outras alterações significativas no campo do contexto de produção.

De certa forma, esta evidência garante-nos a clarificação da possibilidade de relação entre a investigação académica desenvolvida, as dinâmicas curriculares e as políticas adotadas. Será esta relação, no caso de se poder comprovar existir, que nos garante uma relação sistémica entre a produção académica das ideias e teorias e o diretório o Ministério da Educação e órgãos de administração educativa; reconhecidamente um Sistema externo diretamente ligado ao Sistema da educação dramática formal e com o qual as trocas de extrins e intrins é real e significativo.

A pergunta que se pode colocar é, como é que têm sido focadas na produção académica - contexto de influência, questões tais como medidas de políticas educativas e ou curriculares - contexto da produção, emanadas do processador diretório do Sistema da educação dramática concebido neste estudo, ou ainda como é que outras ocorrências de natureza cultural e social fora do âmbito da educação formal respeitantes à educação artística/ educação dramática suscitam interesses investigativos académicos.

Por sua vez, no âmbito da epistemologia da educação dramática consideramos que aspetos que podem estar mais ou menos presentes ou mesmo ausentes nos trabalhos analisados serão considerados na sua relação com as teorias brechtianas e outras, cujas orientações pré teóricas e teóricas são da sua orbita e não esquecendo que, à partida, existem três matrizes que orientam e definem a missão da educação dramática: o desenvolvimento da expressão pessoal/espontaneidade - valorização da individualidade e da liberdade, o desenvolvimento da aprendizagem das competências da relação com o mundo e

com o conhecimento (valorização das possibilidades especulativas proporcionadas pelas atividades dramáticas) e a educação estética (competências dramáticas e teatrais).

As teses estudadas foram realizadas, tal como se pode verificar no Quadro nº10, nas universidades do Minho (2); Évora (1); Trás – os Montes e Alto Douro (2); Aveiro (1); Québec à Montreal (1); Sorbonne (1).

De forma notória observam-se e evidenciam-se predominâncias e ausências quase constantes em todos os trabalhos analisados.

São estas ausências e predominâncias que nos interessam e das quais daremos conta tendo como referencia as categorias criadas.

### Análise de conteúdo das entrevistas: Contexto de Práticas, sua utilidade e tratamento nesta investigação

As entrevistas realizadas foram, na maior parte dos casos, “conversas entre conhecidos” e apesar de todas elas começarem de uma forma tendencialmente formal, rapidamente se transformaram em partilha de memórias, troca de impressões e de pontos de vista entre os sujeitos e a investigadora. Muitas informações úteis surgiram nessas torrentes da fala em que muitos dos entrevistados forneceram pistas úteis na definição e construção do plano investigativo e que assumiram posteriormente os contornos de notas de campo. Reconhecendo-se que, ao contrário do método causal no qual se estabelecem relações de causa e efeito entre os factos o método dialético busca elementos conflituantes, contraditórios entre dois ou mais factos a fim de explicar uma nova situação decorrente desse conflito, assumindo-se que todos os aspetos da realidade se prendem por laços necessários e recíprocos. “Os métodos qualitativos de investigação permitem-nos a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (Santos, B. S. 1999:22).

O trabalho de análise das entrevistas envolveu a divisão dos documentos observados em unidades manipuláveis, a procura de padrões e a criação de sínteses sobre as descobertas de aspetos importantes. Do trabalho sobre as entrevistas, resultou um caderno de notas que contém um conjunto de reflexões



desencadeadas pelos seus conteúdos; aliás, algumas ideias e temas da procura realizada foram ensaiadas com os entrevistados.

Na medida em que se procurou clarificar acontecimentos ou preencher lacunas das descrições previsíveis, reconhecendo contudo que a sua subjetividade poderia enviesar os julgamentos, estes memorandos são usados quando se cruzam os códigos encontrados nas outras diferentes fontes de dados estudados, sendo que se sabe que estes códigos são ou revelam as teorias dramáticas na educação e a sua contextualização

À medida que as análises avançam, elaboram-se construções teóricas com os elementos emergentes, conceitos, relações, axiomas e fundamentos ao mesmo tempo que se detetam e se relacionam acontecimentos da história da educação dramática neste período estudado e se elabora o reconhecimento de influências paradigmáticas.

A análise surge a partir das perspetivas do investigador e dos documentos e são os paradigmas e as formas de atribuir valores e sentido ao mundo que constroem a realidade apreendida neste processo e que ao mesmo tempo influenciam nas escolhas e nas valorizações dos acontecimentos e nas perspetivas que são considerados suficientemente importantes para serem codificadas, sempre com a consciência de que diferentes perspetivas teóricas modelam a forma como se consideram os dados e se lhes atribui sentido e de como a visão do mundo do investigador é determinante.

As entrevistas realizadas entre Setembro de 2009 e Setembro de 2010, constituíram um método de levantamento de perspetivas, sobre a educação dramática, existentes em Portugal, sejam estas, perceções e informações ou mesmo verificações de hipóteses já colocadas e possam servir para estruturar sistematicamente a situação da pesquisa ajudando a criar focos de análise relevantes para os procedimentos analíticos e para a seleção do material empírico observável.

Os textos com as perguntas relevantes foram enviados a todos os entrevistados, tendo sido criados dois tipos de entrevista com perguntas diversificadas em que uma enfatizava o papel das teorias dramáticas brechtianas na educação dramática e a outra, a influência das propostas e do pensamento de Brecht na criação teatral em Portugal no período entre 1974 a 2006.

Numa fase posterior, todas as entrevistas foram escrupulosamente escutadas e

após uma cuidadosa reflexão, optou-se pela transcrição de cinco entrevistas que uma vez transcritas, foram devolvidas aos respetivos entrevistados a fim de se obter o seu consentimento para a utilização pertinente das mesmas, na investigação em curso. Após algumas conversações, foi possível obter o consentimento de quatro dos cinco entrevistados cujas entrevistas, inicialmente, tínhamos previsto utilizar.

Como se pode ver, pelos guiões das entrevistas, nos anexos 29 e 30, pretendia-se conhecer a consciência dos criadores teatrais sobre a importância das teorias dramáticas brechtianas no teatro que se fez e faz em Portugal desde o 25 de Abril e recolher informações sobre a relação existente entre as teorias dramáticas brechtianas e as teorias presentes na educação dramática no Sistema Educativo Português e ainda, verificar até que ponto se reconhece a sua influência ou porventura a influência de outros paradigmas constituintes das teorias que informam as práticas educacionais dramáticas existentes no terreno.

São as informações recolhidas nestas conversas que, submetidas aos procedimentos da análise de conteúdo, ajudaram a definir os temas e os tópicos que foram investigados, na condução do estudo e na análise dos documentos que ficou a dever muito a focagens esboçadas, a partir dos diálogos travados.

Neste sentido, os resultados das análises efetuadas nos outros corpora, são confrontados com as opiniões e informações recolhidas dessas conversas e as suas afirmações são utilizadas como aferidores de outras afirmações encontradas em outros dados empíricos, que assim descentram e desreificam qualquer tendência ou carácter mais absoluto que possa ocorrer no processo investigativo.

O relato escrito das “entrevistas - conversas”, tomaram a forma de notas de campo<sup>41</sup> e, desta forma, foi criado um caderno de memorandos que descreve e reflete opiniões, experiências e relatos de protagonistas do movimento da educação dramática e de criadores de teatro e cuja função foi ajudar no desenvolvimento da estrutura investigativa, como já ficou dito, ao permitir definir focos significativos do estudo em vista e a formulação de hipóteses teóricas que situam o quadro histórico das ideias educacionais e os acontecimentos sociais

---

<sup>41</sup> Que habitualmente são consideradas “ O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan, 1994: 150)

que presidiram à implementação da educação dramática em Portugal.

Segundo Maturana (1982), a socialização verbal e não-verbal treinam-se e confirmam ou corrigem permanentemente as regras e estratégias da construção de sentido, de realidade e de significação, e a comunicação é uma tentativa de realizar no espaço cognitivo de dois ou mais Sistemas vivos, a construção mais ou menos paralela e comparável de processos cognitivos de orientação. “Portanto, não há transmissão de ideias de um Sistema vivo para outro, há apenas sucessões paralelas de interações orientadoras internas ao sujeito, facultadas pela socialização verbal” (Maturana, 1982:38).

A interpretação é um procedimento permanente no processo investigativo, e as palavras nem sempre dizem o que parece, assim é nossa pretensão socorrermos de todas as possibilidades analíticas e trazer à evidência tudo aquilo que não está explicitado, procurando fazer emergir as consequências e lendo “o presente” à luz dos documentos analisados ao aceitar-se que um discurso não existe por si próprio e que a intertextualidade é uma característica própria do material textual que se analisa. Foi no entrecruzamento dos discursos oficiais produzidos com a intenção de regular e normativizar a existência da educação dramática, juntamente com os outros discursos científicos que se procurou evidenciar as semelhanças, as contradições, as exclusões e as filiações em campos filosóficos e científicos mais vastos, tanto no que se refere à política educativa, como à pedagogia, como às teorias teatrais que evidenciam as estruturas, as finalidades e as evoluções do Sistema e as relações com o ambiente - Sistema Educativo e Sociedade.

De acordo com Pereira (2007:241) “ (...) as concepções científicas que mais interagem com a vida social são aquelas que se entretecem com as “teorias-em-uso dos atores e nas instituições”, sendo estas apropriadas e transformadas em discursos. Para esta autora, o conhecimento científico constitui parte dos recursos disponibilizados pelas estruturas sociais instáveis por natureza e sujeitas à agência dos atores sociais que, por sua vez, estão sujeitos a consequências de ações sociais contribuindo para a formação das regras que orientam as práticas e as interações sociais.

Consideramos que o conhecimento científico se associa a interesses particulares e não é inócua a formação dos enunciados que se utilizam para divulgar e comunicar (Habermas, 1993). Concordando com o que é dito atrás, iniciamos a

recolha empírica pela realização de catorze entrevistas que rapidamente e, em quase todos os casos, se transformaram em interações estimulantes, abrindo-se dessa forma, pistas investigativas muito úteis a partir da transmissão de informações, opiniões e experiências vivenciais várias dos entrevistados. Destas catorze entrevistas foram selecionadas cinco que foram transcritas e o seu conteúdo analisado.

A escolha recaiu sobre entrevistas concedidas por criadores teatrais e responsáveis pela formação em educação dramática desde o 25 de Abril e todos os entrevistados são por mim considerados ou implicados no movimento de renovação teatral iniciado em fins dos anos sessenta ou que, pelo menos, tiveram em vários momentos, ao longo destas três décadas, papéis relevantes enquanto especialistas, nas decisões e dinâmicas no âmbito do Sistema da educação dramática.

Quadro nº12: Características dos sujeitos entrevistados

Entrevistas	Nomes	Relação com a pedagogia e a criação teatral	Anexos
1ª	Amílcar Martins	Doutorado pela Universidade do Québec à Montréal, é um dos impulsionadores do movimento da educação dramática em Portugal, coautor do programa do 1º ciclo de Movimento e Drama de 1976, parte para Macau onde permanece duas décadas, a sua tese de doutoramento versa o ensino da língua portuguesa em Macau tendo a expressão dramática como suporte. É já a alguns anos professor da Universidade Aberta.	
2ª	Carlos Fragateiro	Foi um dos impulsionadores mais ativos do movimento da educação dramática e organizador dos Encontros Nacionais e Internacionais que houve até à data. Fundador da extinta Associação de Expressão Dramática : APED; ex-diretor do Teatro da Trindade e do Teatro Nacional D. Maria. É professor na Universidade de Aveiro.	
3ª	Francisco Beja	Membro ativo do movimento da educação dramática. Co organizador do 1º Encontro da IDEA em Portugal, Foi professor na ESE/IPP da Área de Drama, autor dos programas de formação de professores e educadores desta instituição a quando a sua fundação. Presentemente presidente da ESMAE/IPP	
4ª	João Mota	Encenador e ator de referência do panorama português, fundador do grupo da Comuna Teatro de Pesquisa; foi professor do Curso Superior de Educação pela Arte; professor e diretor da Escola Superior de Teatro e depois Escola Superior de Teatro e Cinema do IPL	
5ª	Manuel Guerra	Foi um pioneiro do movimento do Teatro para a Infância pós 25 de Abril, participou na criação da Unidade de Infância do Centro Cultural de Évora. Professor de Movimento e Drama durante várias décadas, diretor da Licenciatura em Teatro Educação e Comunidade da ESE/IPC.	

Para todos os efeitos, estas entrevistas adequam-se aos pressupostos utilizados, no sentido em que se fundamentam em grande parte na conceção hermenêutica que se concebe como modelo que recorre metodicamente à autorreflexão (Habermas, 1976) e que tem como meta interpretar e compreender considerando no entanto o que Bourdieu (1986) designa por “*a ilusão biográfica*”. Este autor refere o conceito de *habitus* considerando-o como o resultado da integração, muitas vezes inconsciente, de modos de compreender, de sentir e de agir, relacionada com as condições objetivas da existência pessoal e dos percursos sociais.

No caso das entrevistas, o modelo de análise criado para o efeito resultou de processos de reflexão problematizadora mediada por conceções teóricas e a consciência da impossibilidade e desinteresse em aferir do carácter de objectividade que os mesmos pudessem revelar já que ao nosso trabalho não interessa a identificação das regularidades, ausências e contradições dos seus discursos.

Assim assumiu-se o carácter dialogante, empático, exploratório das entrevistas realizadas, centrando-nos na experiência existencial do entrevistado e recorrendo à elaboração prévia de um guião (Quadro nº13) que permitiu focalizar a narrativa em dimensões de que o estudo não poderia prescindir.

Guião das Entrevistas: Registo de ideias				
Nos domínios: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)				
Finalidade 1: Registar expressões que remetem para os domínios, as dimensões e as categorias estabelecidas				
Finalidade 2: Evocar e registar memórias do processo do movimento da educação dramática em Portugal de 1974 a 2006				
<b>Dimensões e Categorias de análise:</b>				
<b>Entrevistas:</b>	<b>Entrevista 1</b>	<b>Entrevista 2</b>	<b>Entrevista 3</b>	<b>Entrevista 4</b>
<b>Definição</b> Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos				
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral				
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências sociais da educação				
<b>Função</b> Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas				
<b>Função</b> Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal				
<b>Finalidade</b> Consciência política e social: educação cívica				
<b>Finalidade</b> Educação estética: Formação de públicos e formação cultural				
<b>Estratégias</b> Métodos (da educação dramática)				
<b>Estratégias</b> Convenções (da educação dramática)				
<b>Estratégias</b> Técnicas (da educação dramática)				
<b>Estratégias</b> Procedimentos específicos, abordagens (da educação dramática)				
<b>Processo</b> Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares				
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Influências				
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos				
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos				
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos				
<b>Contexto</b> Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico- práticas				

Quadro nº13: Guião das Entrevistas: Registo de Ideias - contexto das práticas

A escolha destes entrevistados deve-se ao facto de os considerarmos interlocutores privilegiados, porquanto têm ou tiveram um papel importante nas decisões legais tomadas quando foram chamados a produzir pareceres, elaborar programas oficiais e a conduzir e divulgar dinâmicas consideradas inovadoras, quer nas atuações individuais do seu trabalho de professores, quer enquanto especialistas reconhecidos.

As concepções sobre teatro e sobre a educação dramática, veiculadas nas entrevistas indiciam influências e fundamentos pré teóricos cuja pertinência, ou impertinência, integração ou exclusão face aos contextos teóricos pré-existentes e observáveis no paradigma brechtiano e nas correntes francófona, anglófona e brasileira são detetáveis através das opiniões e presunções assumidas ao longo das entrevistas/conversa.

Tomamos em conta Habermas (1983) para quem cada frase que constitui a linguagem, integra-se numa relação com a realidade exterior ou seja numa relação entre a realidade interior e a realidade normativa, cultural e social, relacionando-se dessa forma, o mundo subjetivo e o mundo social objetivo.

As entrevistas/conversa foram gravadas e transcritas e posteriormente devolvidas aos seus autores no sentido de “aferirem” da fidelidade da transcrição e depois foram tratadas, dando-se relevância à rede de construções de sentido segundo a grelha de categorias, dimensões e domínios previamente produzidas.

Num segundo momento elaborou-se uma rede de questões comuns a todas as entrevistas realizadas - objetivos da entrevista.

#### Objetivos das entrevistas:

(1) I  
Identificar concepções de educação dramática orientadoras das opções educativas dos entrevistados.

(2) I  
Identificar referentes filosóficos e teóricos que fundamentam as opções e concepções.

(3) A  
Analisar o impacto das teorias brechtianas na ideologia e nas práticas educativas dos entrevistados.

(4) Identificar propostas de estratégias que fortaleçam a educação dramática em



Portugal.

(5) Identificar proximidades e distâncias entre discursos teóricos e discursos sobre a ação.

Nesta sequência foi criada a grelha N°14

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a educação dramática entre 1974/2006	
Nas dimensões: Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)	
<b>Dimensões e Categorias de análise:</b>	<b>Entrevista Nº</b>
<b>Definição</b> Princípios pré-teóricos: Fundamentos psicopedagógicos	
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
<b>Definição</b> Valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	
<b>Função</b> Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
<b>Função</b> Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
<b>Finalidade</b> Consciência política e social; educação cívica	
<b>Finalidade</b> Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	
<b>Estratégias</b> Métodos (da educação dramática)	
<b>Estratégias</b> Convenções (da educação dramática)	
<b>Estratégias</b> Técnicas (da educação dramática)	
<b>Estratégias</b> Procedimentos específicos, abordagens (da educação dramática)	
<b>Processo</b> Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
<b>Contexto</b> Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	
<b>Contexto</b> Referências: autores referidos; instituições; revistas da especialidade; Correntes teórico- práticas	

Quadro nº14: Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas - contexto de influência

### **3.4. Discussão dos dados do campo de estudo: teses de doutoramento em educação dramática realizadas entre 1974 e 2006 – contexto de influência**

Verifica-se no decurso da nossa investigação que os estudos académicos produzidos nesta área, além de serem em número reduzido, têm sido votados a um interesse académico também ele pouco relevante, tanto no âmbito das ciências da educação como no âmbito dos estudos teatrais. Contudo, na última década, este panorama parece estar a alterar-se e assiste-se recentemente a iniciativas que indiciam interesses em problemáticas inscritas neste campo científico nomeadamente na Universidade do Minho, na Universidade de Évora e na Universidade do Douro e Alto Minho.

Nas últimas duas décadas, assistiu-se à abertura de várias ofertas de formação superior inicial e especializada em Teatro e Expressão Dramática na Educação, em instituições que têm nos seus quadros figuras que criaram e coordenaram esses cursos sem que isso tenha conduzido a programas de investigação académica sistematizados e articulados em políticas de implementação à escala nacional, capazes de promover o reconhecimento social da educação dramática.

Detetam-se, nos universos destas investigações doutorais, temas que traduzem interesses relacionados com a formação de professores generalistas do 1º Ciclo e Jardim de Infância (três teses); o pensamento de Gisele Barret (1 tese); a natureza teatral do Jogo infantil do *Faz-de-Conta* (1tese); a Expressão Dramática como técnica e método da educação moral (1 tese); a Expressão Dramática como base teórica de uma proposta de formação do espectador (1 tese) e por último, considerações históricas e programáticas sobre a relação entre o Teatro e a Educação em Portugal no fim do milénio (1tese).

Uma visão global das tabelas, relativas à análise de conteúdo das oito teses estudadas (anexos 17 a 24), revela à primeira vista que os discursos académicos veiculam concepções da educação dramática que apontam quer a pretensão do desenvolvimento da expressão pessoal e da espontaneidade quer a relação com o social e com o conhecimento, umas com uma ênfase muito mais acentuada nos domínios do desenvolvimento da expressão pessoal e no desenvolvimento de capacidades ligadas com a espontaneidade e outras atribuindo uma importância

mais relevante às relações que se podem estabelecer com os domínios do cognitivo e do social, atribuindo-se uma importância especial às questões da formação moral em uma das teses ficando por esclarecer as linhas de investigação e as intenções científicas das instituições universitárias que ofereceram as possibilidades legais para a realização destas investigações doutorais em Portugal que são seis das oito teses onde foram recolhidos os dados analisados.

Na nossa opinião, desaproveitam-se, por falta de clarificação sobre os objetivos e as finalidades investigativas consideradas num quadro mais vasto de política pública, as possibilidades que programas de investigação articulados a nível nacional, segundo concepções políticas de expansão e alargamento da qualificação científica, poderiam representar para o reforço da existência do Sistema da educação dramática, ao mesmo tempo que se ignora o que Habermas (1993) refere, quando constata que a ação coletiva é racionalizada por referência ao conhecimento científico ao mesmo tempo que integra interesses específicos não explicitados que constituem formas de ideologia, tornando-se então e nos casos em apreço, esses interesses específicos não explicitados as únicas intenções visíveis em algumas das investigações realizadas.

É desta forma que verificamos que enunciados da ciência aparecem como pertença de *uma consciência autónoma* na produção do conhecimento e aparentemente livres de vínculos predeterminantes, parecendo, como Pereira, (2007) nos indica, ignorar-se que os discursos científicos são explicitados por enunciações legitimadas socialmente e revelam visões do mundo que são portadores de poderes sociais que raramente se expõe.

Será então a tradução realizada através da análise de conteúdo de forma a esclarecer o objeto da pesquisa que é a cientificidade da educação dramática e a sua institucionalização e que segundo a definição de *contexto de influência* de S. Ball (1992,1994) nos permite considerar os trabalhos académicos analisados como prováveis portadores de linhas de influência, quer de políticas quer de opções pedagógicas, ao mesmo tempo que se perscruta a presença influente de autores e pedagogos estrangeiros da educação dramática identificando-as nos dados analisados.

Análise dos elementos teóricos presentes nos *corpora* contidos nas teses

de doutoramento.

Tendo reunido os dados globais que permitem identificar os campos teóricos presentes em trabalhos académicos de nível doutoral no período observado, cabe-nos agora a tarefa de descrever e apresentar a discussão relativa aos dados levantados a partir das oito teses selecionadas. Para isso foi construída uma grelha de análise que pretende evidenciar os elementos teóricos da educação dramática recenseados e que levando em conta questões estruturantes da investigação.

Em consonância com os domínios, as dimensões e as categorias já definidas foram codificados segmentos de significação selecionados nos corpos das teses previamente definidos, elaborando-se uma argumentação constituída por relações estabelecidas entre ideias presentes nos diferentes dados, construído um discurso que pretende relevar aspetos teóricos presentes nos materiais analisados e que apresentamos:

- Polarização entre a conceitualização de teatro e a conceitualização de Expressão Dramática / Drama nos discursos analisados.
- Aferições entre o corpo conceptual atribuído a Gisèle Barret e o corpo conceptual de Heathcote/ Bolton e do *Process Drama* presentes nos discursos analisados.
- A natureza essencialmente teatral subjacente ao Jogo do Faz- de-Conta.
- Testemunhos – A situação da educação dramática no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Mudança de Paradigma.

Polarização entre a conceitualização de Teatro e as conceitualizações de Expressão Dramática / Drama.

Nos discursos analisados encontramos várias formas de definir e descrever o que é o Teatro, o que é o Drama e o que é a Expressão Dramática bem como referências à tensão dicotómica que animou a coabitação destes conceitos no campo educacional.

Assim, podemos ler na documentação analisada:

*O Teatro é uma atividade de um grupo na qual uma parte do grupo recebe a delegação de poder jogar, de representar ficções diante dos outros e para os outros (...) o teatro é um jogo, mas um jogo complexo, onde há o jogo dos atores, o jogo dos espectadores e o grande jogo que eles jogam juntos (Pierre Voltz, 1992, notas de curso) (Anexo 18:1)*

Ainda no mesmo anexo é referido

*(...) Práticas com nomes variados: jogo dramático, expressão corporal ou dramática, animação teatral, teatro na escola, práticas dramáticas, etc., e nos anglófonos, drama (creative, developmental, educacional). Na minha opinião cada uma destas noções enclausura princípios teóricos que são, muitas vezes, contraditórios, antagonistas, uns em relação aos outros". (Anexo 18:2).*

A questão que sobressai, desde logo em quase todas as matérias analisadas, é a dicotomia processo/produto e a dicotomia Teatro/Drama - Expressão Dramática. Se a primeira nos aparece reforçada “dramaticamente” pelas posições e declarações de Gisèle Barret, a segunda surge sustentada em estudos desenvolvidos por Bolton (1998) e em afirmações produzidas por outros autores, como engendrada pelas posições de Peter Slade e Bryan Way.

Esta preocupação com o desenvolvimento da pessoa no seu todo, levou a uma metodologia baseada em exercícios dirigidos às diferentes capacidades do indivíduo, Developmental Drama, e a sua célebre frase "o Drama preocupa-se com a individualidade dos indivíduos (...) (Way, 1967: 3) (...). Sobre esta frase, Bolton (1998:150) alerta-nos para uma possível contradição de Way: " Nós podemos ver que uma tal holística perceção do valor da criança, não é compatível com a forma de exercícios planeados para as faculdades infantis consideradas em separado (...) A crescente brecha entre o drama e o teatro é atribuído em parte ao trabalho de Slade (Taylor, 2000:101). Historicamente (...) até aí o Drama nas escolas existia apenas inserido no estudo de peças de teatro e este dentro do estudo da literatura. (Anexo24:2).

Ao fazer-se a separação entre Drama e Teatro, o que era rejeitado por Way (1967) dizia respeito à comunicação e exposição, aspetos que, arredados da prática dramática infantil, também arredavam as questões da linguagem teatral e dramática do trabalho com crianças.

A opor a esta visão podemos encontrar outras propostas:

O jogo dramático é, na maior parte das vezes, conscientemente preparado para a sua representação perante um público, pelo que aí passa a converter-se em teatro (...) as atividades propostas passarão a ser trabalhadas de forma mais formal e repetitiva, sob a forma de ensaios teatrais (...) (Anexo23:8).

Podemos nós, aqui, assinalar uma visão muito mais próxima do que é preconizado por J. Ryngaert (1982, 1992).

No final da década de noventa do séc. XX, temos ainda no universo da reflexão teórica anglófona, esforços para manter esta distinção tal como se pode verificar,

Para J. Wilhelm e B. Edmiston (1998: XX), Drama é criar significado em modelos mentais visíveis da nossa compreensão comum, em imaginativos contextos e situações. Não é acerca da representação (performance) (....) (Anexo 24:1)

Mas a verdade é que a conclusão aqui patente é de alguma forma falaciosa já que pretende que a função representacional é um atributo exclusivo do Drama: *a criação de significados em modelos visíveis mentais da nossa compreensão comum, em imaginativos contextos e situações*, que na verdade é precisamente o que o teatro é na sua função representacional.

Outro dos dilemas, com que a epistemologia da educação dramática se tem deparado ao longo das últimas décadas, reside precisamente no seu carácter não dirigista e no apelo à espontaneidade dos participantes naquilo que se entende ser um procedimento correto em oficina dramática, contra as formas tradicionais do fazer teatro na escola em que o professor decide sobre os conteúdos, os processos, e as formas dos produtos dramáticos realizados, mas que também impede ou pelo menos dificulta formas mais estruturadas de organizar o trabalho dramático educacional por se limitar a atitude dramática ao exercício da ação espontânea.

Ainda referindo à oposição Processo/Produto e Teatro/Expressão Dramática - Drama, socorremo-nos de O'Toole (1992:3), Fleming (2003) e Faure Lascar (1982) presentes no Anexo 23 que argumentam:

O processo/produto estão relacionados um com o outro num contínuo, mas define (-se) o processo em Drama como uma " negociação" e renegociação dos elementos da forma dramática, em termos de conteúdo e propostas dos participantes (O'Toole Op. cit) (...) Tradicionalmente (...) A performance no palco não era considerada uma experiência relevante, tal como a que poderia ser obtida através de um workshop de Drama. Mas tal como destaca Fleming. (2003) Trata-se de um argumento que deve ser contestado por se basear num modelo ultrapassado de prática teatral." (Anexo 23:11).  
" (...) Faure Lascar (1982) (...) Salieta, também que representar para os outros implica um olhar crítico sobre aquilo que se está a fazer, sem que o ator/ participante "se deixar levar", totalmente pelo jogo." (Anexo Cit:3).

Quanto à ênfase nas vantagens do trabalho dramático assente na espontaneidade esta é assinalada em propostas epistemológicas vindas dos dois universos: o francófono e o anglófono.

(...) Drama baseado num tema (...) Tem origem exclusiva nos interesses espontâneos das crianças, a partir de ideias que surgem acidentalmente e que se expandem e evoluem até se transformarem em pequenos projetos de criação dramática" (Anexo24:7).

Da mesma forma, em algumas propostas de criação teatral, com crianças muito pequenas, como as que são propostas por Hélène Beauchamp (1995) e Hélène Gautier (1996) e que recorrem a métodos improvisacionais, são definidos fundamentos pré-teóricos assentes nos interesses espontâneos das crianças e a partir de ideias que surgem acidentalmente e que se expandem e evoluem.

Em ambas as práticas, o critério da espontaneidade não impede a reflexão e a procura de outras soluções por parte das crianças, quando as encontradas se mostram insatisfatórias.

Drama é acerca da elucidação de significado, da procura de significado e da criação de significado sempre com a intenção de que os participantes, na posse das convenções e da gramática da linguagem dramática e teatral e através de atividades desencadeadas por um, *Como Se* ou um *Faz-de-Conta*, em jogos de improvisação e de representação e convocando o que está armazenado na memória (imagens percepções, emoções e sentimentos), possam criar redes de relação de sentidos e através de ações e de reflexões críticas, aprender e compreender os conteúdos emocionais e conceptuais envolvidos.

(...) é na expressão fazer-ficção que Bolton parece corporizar a sua metodologia (...) uma vez que a criação de ficção, inerente à atividade dramática providencia uma forma criativa de olhar para o mundo, ou seja, na ficção que criamos, tornamo-nos espectadores de nós próprios, e, por consequência, agentes críticos da nossa própria representação da e para com a vida (Anexo 24:2).

Concentremo-nos agora na forma como Gisèle Barret sustenta a relação excludente de ambos, *Teatro e Expressão Dramática*

(...) Se o primeiro nos parece problemático (de facto, pergunta Gisèle - " Quem contém o outro? Quem acaba no outro? Quem serve o outro? Quem se sobrepõe ao outro? questões para as quais, de resto, ela própria,



acaba por ensaiar uma resposta. associando, em traços gerais, o produto ao teatro e a exdta ao processo (...) (Anexo 21:1)

E ainda em outra tese:

(...) Gisèle Barret afirma que ao nível do elementar (1º ciclo do ensino Básico), a questão do teatro Educativo (Educational Theatre) não se coloca, parecendo todos estarem de acordo em apresentar as atividades de expressão dramática como essencialmente diferentes das do Teatro (Anexo 22:2).

A divulgação destes corolários vai produzir disjunções insolúveis na pedagogia educacional dramática em Portugal, patentes ainda hoje, nas propostas contidas nos programas disciplinares oficiais do 1º Ciclo e em opiniões divulgadas por diversas formas e meios.

Quanto ao significado dos conceitos *Expressão Dramática* e *Drama* assistimos a operações de sinonímia aos quais colocamos algumas reticências; desde logo porque os conceitos têm histórias diversas, correspondem a diferentes visões, significam diferentes posições face a realidades educacionais e a realidades artísticas teatrais diversas e estabelecem diferentes posicionamentos epistemológicos incorporando diferentes posições filosóficas, diferentes fundamentos e avançando propostas muito diversas de atuação metodológica.

Seja como for e numa perspetiva de evolução genealógica, pode-se constatar que as propostas do *Drama educacional* vão evoluir desde os anos sessenta do séc. XX até hoje, aproximando-se do entendimento do que é comum ao universo educacional e à arte teatral produzindo sínteses teóricas e propostas metodológicas avançadas relativamente ao que foi proposto nos anos sessenta/setenta por Way e Slade, enquanto a corrente da *Educação Dramática* não apresenta avanços de aprofundamento epistemológico significativo mantendo o mesmo corpo concetual dos anos setenta/oitenta do séc. XX.

Assim podemos encontrar vários testemunhos do que acabamos de referir quanto às sinonímias produzidas e que assinalamos:

Sobre os objetivos da Expressão Dramática (...) Slade (que lhe chama Drama Infantil) (...) " (Anexo 19:3)

As técnicas educacionais que a Expressão Dramática utiliza na sua dimensão metodológica são jogos: jogos de Imitação, jogos de Mimica, Jogos Dramáticos ou Jogos de Improvisação (designações dadas pelos franceses e ingleses ao mesmo tipo de atividade lúdica da criança) " (Anexo 19:5)

Sobre esta formulação Jogos de Improvisação igual a Jogos Dramáticos suscitam-se algumas discordâncias pois segundo Ryngaert, Jogos Dramáticos são muito mais do que atividades improvisacionais embora no seu desenrolar alberguem *Jogos de Improvisação* enquanto no sentido mais genérico de *jogo dramático*, entendido como *atividade dramática*, que tem as características identificadas nos processos de jogo tal como Piaget e outros identificaram mas que se desenvolve em formas expressivas dramáticas e que, quando jogado nas mais tenras idades, toma o nome de *jogo de Faz-de-Conta* não sendo exatamente igual a “jogos de improvisação”, já que este conceito sofre na epistemologia da arte teatral várias elaborações e evoluções.

Pavis lembra-nos

(...) A voga desta prática se explica pela recusa atual do texto e da imitação passiva, na crença de um poder libertador do corpo e da criatividade espontânea (...) ” e responsabiliza Grotowski com os seus exercícios e a companhia do Théâtre du Soleil entre outros por terem contribuído para forjar um mito da improvisação como fórmula mágica da criação teatral. (1987:202)

Quanto ao valor que o conceito improvisação vai ter no vocabulário do *Drama educacional* e no *Process Drama*, este sofre modelizações conforme as convenções ou as técnicas a que o jogo improvisacional aparece associado.

Na análise efetuada foi também observada uma tendência para confundir *Drama Educacional*, nomeadamente as propostas de Heathcote que são também a origem do *Process Drama*, com *Expressão Dramática como se pode verificar nos dados coligidos*:

(...) Sendo a mais dominante a palavra Drama. Para facilitar a escrita do texto, usei-a também, embora em Portugal tenha sido a terminologia de Expressão Dramática a adotada pelo Ministério da Educação.” (Anexo 24:1)  
“Heathcote destacou o papel do Drama (na nossa nomenclatura Expressão Dramática) na educação” (Anexo 23:4).

Mas na realidade são propostas educacionais com fundamentos teóricos muito distintos, com finalidades muito diferenciadas e cujas propostas metodológicas, técnicas preconizadas e convenções diferem substancialmente como acreditamos ter deixado evidenciado neste trabalho, nos Pontos 1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3.

Será então esta “confusão” epistemológica que nos deixa ver duas questões que

consideramos fundamentais.

A primeira questão é que efetivamente a epistemologia da educação dramática que circula em Portugal carece de mais aprofundamento e sistematização quanto ao elementos teóricos que circulam e pretendem fundamentar as práticas preconizadas. Urge na nossa opinião a realização de *investigações de campo* e de *estudo de caso* que nos possam permitir elucidar esta matéria.

A segunda questão é que, a nossos olhos e após os resultados obtidos neste trabalho, nos parece que efetivamente em Portugal pontuam os “postulados” de Barret numa junção indiferenciada com os princípios de Way e Slade, estes, divulgados em Portugal através do *Movimento da Educação pela Arte*, antes de 1974, em conferências e depois no *Curso de Formação de Professores de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa* que vigorou entre 1972 e 1983.

Em 1979, estes dois protagonistas internacionais vão estar pela primeira vez em Portugal num Encontro de Teatro para a Infância organizado pelo Centro Cultural de Évora e encontrando-se novamente em 1981, em Lisboa, no 1º *Encontro de Expressão Dramática*, organizado pelos professores de Movimento e Drama das Escolas do Magistério.

Contudo, Way, não nega tão veementemente a questão da arte teatral quanto Barret, como podemos ver:

Sempre sustentei que o Drama infantil é uma arte inconsciente...eu penso que todos nós em todas as artes tendemos a tornarmo-nos muito mais conscientes (...) O Teatro, como os adultos o entendem em todos os seus aspetos é uma forma de arte consciente e por isso nós devemos progredir para isso. Way, B. (1967:87).

Quanto a Barret podemos ver um livro publicado em português em 1994, por Jean-Claude Landier e a própria, cujo título é *Expressão Dramática e Teatro* e que teve como finalidade em 1991, em França, quando da sua edição, de responder a uma necessidade sentida de apoiar os professores e animadores na leção da nova Opção do Ensino Secundário que continha no seu nome as duas denominações: Expressão Dramática e Teatro.

Aqui presumimos que, e segundo os autores, se continua a preconizar a separação da Expressão Dramática do Teatro e que a sensibilização às práticas artísticas parece não ser entendida como forma de promover o desenvolvimento

peçoal. Este é o tipo de dicotomia que gerou no nosso entender confusões várias e que parece não estar definitivamente sanado.

Optamos deliberadamente por duas vias e duas formas de aprendizagem, indo uma em direção ao objetivo de desenvolvimento pessoal que é acreditamos, o objetivo geral da escola, indo a outra no sentido da sensibilização às práticas artísticas e, em particular, ao teatro, que é uma das reivindicações e dos recentes reconhecimentos dos Ministérios da Educação e da Cultura. (Landier e Barret, 1994:11).

Aferições entre o corpo conceptual atribuído a Gisèle Barret e o corpo conceptual atribuído a Heathcote/ Bolton e ao Process Drama presentes nos discursos analisados.

Voltando a este dado recolhido no Anexo 21:

A disciplina de Expressão Dramática, pelo próprio facto de ser uma disciplina em que o sujeito se assume como o eixo de todo o processo, (...) Gisèle di-lo de uma forma (quase) cruel, quando recrimina esse olhar exterior, mesmo se, por vezes, dele transparece algo benéfico, reconhecendo-o como sendo " um olhar desconfiado, perigoso, que provoca o cancro ou a ausência de expressão: dois extremos que valem bem por alienação, aberração intervenção na liberdade da autonomia " (...) Nota: Barret (1981): A Expressão Dramática na Educação, comunicação apresentada ao Encontro Nacional, organizado pela Direção Geral de Serviços do Ensino Primário. (...) " (Anexo 21: 8)

No anexo 17 podemos ler:

A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico (...) O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto (...) De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), os conceitos (de G. Barret) manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "O vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. " O lúdico" - o jogo como princípio e ciclorama de fundo; " a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; " o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o coletivo" - a célula de interação dos indivíduos; " a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; " o aqui e agora"- ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; "a naturalidade" - a conjunção de contrários; " a situação" - o que se passa, o todo globalizante. (Anexo 17:2)

E no Anexo anterior encontramos outra consideração sobre o mesmo tema:

(...) A clara opção de Gisèle Barret pelo paradigma do processo (...) O percurso teórico do pensamento de Gisèle Barret assenta nas seguintes linhas de força:

a.- Pedagogia da subjetividade; b. - Pedagogia da globalidade; c.- Destaque para o coletivo; d. - Cuidado apurado com o olhar (interior e exterior) e.- Dialética impressão/ expressão; f. - Opção pela polissemia (e, portanto, por uma "objetiva" com abertura máxima) (...) a ideia da subjetividade. É o indivíduo, o sujeito, a pessoa quem se posiciona no centro de todo o processo educativo (Anexo 17:2). "Ela ocupa, na escola um lugar específico substituindo o saber fazer pelo saber ser. Assim, o aluno aprende aí e faz com os outros a aprendizagem da vida" Gisèle Barret reflexões (...) (1 9 7 9) " (Anexo 21:4).

Enquanto no Anexo 24 podemos ver que a abordagem de Barret se centra em três princípios base:

(...) Uma pedagogia do indireto, segundo a qual não se pré-determinam objetivos e se proporciona uma progressiva integração no grupo; uma pedagogia Não - Diretiva, em que o animador induz e não impõe as suas orientações; uma Pedagogia do Coletivo, porque é no grupo e com o grupo que o indivíduo se revela, se exprime, interage e aprende a conhecer-se (Anexo 24:1)

Nos dados retirados deste anexo podemos ver mais adiante:

No seu trabalho de atelier, a autora avança com uma proposta de estrutura para cada indutor, respeitadora de uma determinada progressão" Uma fase de exploração sensorial, Um período de relacionamento com a afetividade; Um emprego da motricidade; Uma abordagem vocal e verbal; Um tempo consagrado à exploração global e à dramatização (Anexo 24:8)

No Anexo 22 damos conta:

(...) No entender de Barret, esta disciplina particular, singulariza-se por ser uma pedagogia onde o indivíduo é o próprio sujeito e objeto de estudo, estudando-se a si próprio. Barret (1979) ". (Anexo 22:2).

Ainda neste Anexo:

Para além do objetivo geral da expressão dramática - o desenvolvimento global da pessoa, do grupo e da sociabilidade - e dos objetivos específicos, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo, Gisèle Barret privilegia essencialmente um objetivo utópico, sendo este o mais clandestino:" tudo o que se faz, é para melhorar nós próprios e os outros (Barret, 1988) (Anexo 22:3).

Reunidos estes dados recolhidos de vários corpos de análise torna-se necessário comentar alguns conceitos que nos suscitam um interesse particular e em linha de conta com o questionamento levantado no nosso trabalho, já que não cabe no alcance desta investigação a crítica das propostas, que no nosso

entender assumem mais os contornos de postulados doutrinários do que de teorias de Gisèle Barret. Tarefa que, contudo, poderia ser um tema de investigação a realizar.

A primeira questão que levantamos relaciona-se com a questão do coletivo e do trabalho em equipa.

*"O coletivo" - a célula de interação dos indivíduos (Anexo 17:2) " c.- Destaque para o coletivo" (Anexo 21:4). Uma Pedagogia do Coletivo, porque é no grupo e com o grupo que o indivíduo se revela, se exprime, interage e aprende a conhecer-se (Anexo 24:1).*

Para além destas referências e outras da mesma natureza, não são encontrados nos textos escritos por Gisèle Barret e consultados por nós maior aprofundamento sobre a significação atribuída ao conceito de coletivo ou ao conceito de grupo e nunca é esclarecido qual é o entendimento que se tem do que um grupo é ou pode ser e muito menos qual é a natureza das relações possíveis entre grupos e sociedade.

A verdade é que, desenvolver o sentido de coletividade numa escola integrada numa sociedade dividida em grupos sociais com interesses por vezes antagónicos em que o coletivo se define em relação a formas de viver e de organizar as atividades comuns e sendo forçoso reconhecer que as crianças e jovens que integram turmas ou grupos nas escolas são pessoas diversas, vindas de contextos socioculturais e económicos diferentes, se exigiria clarificar em que termos é que se entende o conceito de coletivo.

Assim, para nós o conceito de "coletivo" aplica-se quando um grupo de pessoas diversas tem por finalidade a persecução de objetivos comuns recorrendo a formas de participação ativa e colaborativa para a elaboração e a formulação de propostas e para a execução e elaboração de tarefas que têm como finalidade o bem comum, bem como na participação por parte de todos os membros nas decisões tomadas.

Um coletivo é construído sempre a partir de necessidades concretas e reconhecidas como comuns aos participantes desse coletivo e é também construir uma comunidade de interesses comuns e partilhados no respeito pelas regras da convivência democrática e serão sempre, no nosso entender, as intenções de superação do individualismo e o estímulo às perspetivas futuras, entre outras, as

razões que presidem à constituição desse coletivo.

Contudo, no Anexo 24 é apontado um dos princípios base de G. Barret: " (...) *Uma pedagogia do indireto, segundo a qual não se pré-determinam objetivos e se proporciona uma progressiva integração no grupo*".

Ficamos sem saber como se torna possível constituir um grupo sem que tivessem sido definidos e reconhecidos pelos elementos desse "grupo", como legítimos, objetivos comuns a todos os membros nem definidas perspectivas futuras partilhadas pelos membros em consideração.

A esta questão levantada encontramos resposta em outra investigação doutoral com a qual nos identificamos.

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e reportórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles" (...) Não se cumpre o mito da escola neutra, em termos sociais e políticos, nem a uniformização da cultura Apple (1999) (...) (a atividade dramática) Pode contribuir positivamente para o convívio saudável entre grupos culturalmente diversificados. (...) " (Anexo23:6).

Por sua vez *Booth e Lundy (1985)* afirmam

Os alunos de uma classe não constituem necessariamente um grupo, se não tiverem o sentido de identidade de grupo, se não se sentirem confortáveis uns com os outros, hesitam na sua contribuição pelo medo do ridículo ou vergonha. (Anexo 23:5).

Jeffrey D. Wilhelm e Brian Edmiston (1998) citados no Anexo 24, alicerçam a sua proposta para trabalhar dramaticamente o currículo enquadrando-a numa filosofia de educação que enfatiza a importância da contextualização das aprendizagens, a relação professor aluno e as interações entre os alunos e o mundo exterior à sala de aula, em que o currículo deve ficar centrado em problemas e assente em assuntos que são significantes em termos pessoais para os alunos, o que pode conduzir a uma maior aquisição de conceitos e de conhecimento sistemático, aplicável e extenso. "*Isto não é o que acontece no Drama?*" (Op. cit: 1 5), (Anexo24:3), enquanto Kahleen Gallagher (2000) "*identifica quatro áreas diferentes de aprendizagem que são iniciadas pelo Drama: Drama e aprendizagem expressiva; Drama e inteligência; Drama como acesso coletivo e Drama como desenvolvimento pessoal. (...)*" (Anexo24:3).

Outra das questões suscitadas é a questão da Pedagogia não diretiva que constatamos ser também um dos conceitos reconhecidos como fundadores do pensamento de Barret.

No Anexo 24 é possível ler: *“uma pedagogia Não-Diretiva, em que o animador induz e não impõe as suas orientações”*

Este fundamento pré-teórico suscita-nos também sérias dúvidas já que reúne em si uma premissa que contém algo de paradoxal e que é o facto de não impor mas induzir. Para nós, o ato de induzir contém em si um elemento de manipulação, de “jogo viciado”, “do que não é feito às claras”, de uma relação, que na verdade, não é transparente e que condiciona e influencia deliberadamente de uma forma diferente da imposição o trabalho desenvolvido pelos participantes que, assim, passam a realizar produtos que resultam da indução produzida. Aqui o elemento “querer agradar ao adulto ou ao superior terá que ser colocado e levado em conta.

*“(...) a ideia da subjetividade. É o indivíduo, o sujeito, a pessoa quem se posiciona no centro de todo o processo educativo.”* Diz-se no Anexo21:4 e nós concluímos: a ideia de subjetividade no centro de todo o processo educativo, mas que assenta em interações e processos que induzem orientações e que por isso interfere de uma forma não transparente na formação dessa subjetividade.

Por último, referimos os dados que nos permitem afirmar, após a análise do Programa Oficial do 1º Ciclo do Ensino Básico, a efetiva influência das propostas pedagógicas de Gisèle Barret:

*“No seu trabalho de atelier, a autora avança com uma proposta de estrutura para cada indutor, respeitadora de uma determinada progressão” Uma fase de exploração sensorial, Um período de relacionamento com a afetividade; Um emprego da motricidade; Uma abordagem vocal e verbal; Um tempo consagrado à exploração global e à dramatização”* (Anexo 24:8)

É a esta fragmentação e hierarquização das atividades dramáticas que desta forma se apresentam reificadas referidas com termos idealizados, em que abundam as metáforas estranhas e desmesuradas

(...) Gisèle di-lo de uma forma (quase) cruel, quando recrimina esse olhar exterior, mesmo se, por vezes, dele transparece algo benéfico, reconhecendo-o como sendo " um olhar desconfiado, perigoso, que provoca o cancro ou a ausência de expressão: dois extremos que valem bem por alienação, aberração intervenção na liberdade da autonomia (...) ” (Anexo 21:4).



Na minha opinião, estes são discursos que dificultam a definição de objetivos e desviam a criação das formas dramáticas, do conhecimento necessário da linguagem dramática e teatral.

Voltemo-nos agora sobre algumas das propostas teóricas colocadas em outros materiais analisados, para destacar dois aspetos que nos parecem da maior importância: Os procedimentos do trabalho em grupo e o trabalho sobre as matérias do currículo:

Courtney (1982: 68) destaca que se o Drama permear o currículo", os alunos podem-se tornar entusiasmados e motivados para com a sua própria aprendizagem (...) Os alunos ao colocarem-se no papel de uma personagem, atravessam com ela vários mundos, várias perspetivas, várias realidades (...) (e) Heathcote destacou o papel do Drama (...) na educação, vendo-o " como o meio de arraigar todo o currículo escolar atrás de um contexto humano donde ressaltou de modo que o conhecimento não é uma disciplina baseada em assuntos abstratos, isolados, mas é baseado em ação humana, interação, compromisso e responsabilidade" (Bolton, 1998: 177) (Anexo 23:4).

No Anexo 24 é possível encontrar a valorização das operações reflexivas sobre as atividades dramáticas em processo:

*"A reflexão que se realiza durante ou depois da experiência é também ela, despoletadora de flexibilização e Sistematização do conhecimento que emergiu da experiência de que eles foram autores"* (Anexo24:9)

Patrice Baldwin (2004) aborda o Drama como uma metodologia de aprendizagem e coloca a ênfase na produção de pensamentos que as atividades dramáticas podem suscitar:

(...) (é) como pensar sobre o pensamento (metacognição) ensinar a pensar (...) a estimulação, desenvolvimento e comunicação do pensamento tem sido e estado sempre no centro do processo dramático." (Baldwin,2004:X)."

E as estratégias dramáticas que propõe assentam em parcerias entre professores e alunos co-participadas, onde os pensamentos se partilham à medida que a experiência dramática se desenvolve; este princípio pré-teórico é reconhecido:

*(...) O trabalho em equipa foi a metodologia adequada às condições especiais que caracterizam o Drama (...) "* (Anexo 23:2). Kowalski (2005) assinala a relação existente entre processos cognitivos e a representação dramática (Anexo 24:1).

Todos estes dados recolhidos nos Anexos 23 e 24 nos dão conta do potencial

educacional e formativo das atividades dramáticas planejadas e apoiadas em teorias do desenvolvimento e teorias semióticas do jogo (Pavis, 1987) em que se elaboram estruturas dramáticas que modelam e criam signos da realidade.

É através do jogo improvisacional, realizando experiências com a natureza dos objetos e com probabilidades e detalhes de situações, ações e comportamentos, em processos de atuação e reflexão, que desta forma, se põem saberes pré-existentes ao serviço da produção de mais conhecimentos e que ao se utilizarem as convenções e as regras da linguagem dramática e teatral importada do campo da arte do teatro e da dramaturgia e se contextualizam os temas ou assuntos tratados, análogos a experiências da “vida lá fora” e se desenvolvem processos de trabalho coparticipado entre alunos e professor (ou animador) para que se possa alargar a compreensão dos participantes sobre os contextos sociais, as atitudes e os comportamentos e pôr em evidência motivações pessoais, estruturas sociais e preconceitos culturais.

A natureza essencialmente teatral subjacente ao Jogo do Faz-de-Conta.

Este género de exercício (...) de análise do espetáculo teatral ao jogo infantil do Faz-de-Conta (...) Parece-me ter grande importância na medida em que permite pôr em evidência a natureza essencialmente teatral subjacente a todo o jogo do faz-de-conta.” (Anexo 18:1).

Neste trabalho doutoral cujo objeto de estudo se apresenta desta forma

(...) A problemática da minha investigação: observar os sinais exteriores da teatralidade construídos voluntariamente pelas crianças ao nível do espaço, dos objetos, dos gestos e das palavras no jogo do faz-de-conta... Com efeito, nos jogos de faz-de-conta as crianças mostram as suas competências tanto como autores-guionistas como também como atores e encenadores”. (Anexo 18:4)

Podemos encontrar aqui, o reconhecimento de que a atividade dramática das crianças é alimentada pela memória afetiva e pela imaginação e que o tipo de jogo representacional é ao mesmo tempo, naturalista/realista (no sentido stanislavskiano) e épico (no sentido brechtiano) e que as personagens concebidas pelas crianças mais pequenas são personagens tipo tal como é assinalado por Gauthier (1996).

No Anexo 18 pode-se observar declarações como

Este gênero de exercício (...) de análise do espetáculo teatral (com) o jogo infantil do Faz- de- Conta (...) parece- me ter grande importância na medida que permite pôr em evidência a natureza essencialmente teatral subjacente a todo o jogo do Faz-de-Conta (Anexo 18:1)

Neste tese argumenta-se que o teatro é o jogo da humanidade em que cada criança jovem ou adulto aprende a sua humanização e que será nos jogos do *Faz-de-Conta* das crianças que se pode observar a manifestação espontânea das competências teatrais que são inatas.

(o jogo do Faz-de-Conta introduz a função do papel, jogar uma personagem é a conquista essencial que a assimilação da conduta do papel (J. Château) vai permitir à criança. (Anexo cit:2).

J. Neelands (1999:3) coloca a mesma questão de outra forma

(...) É um processo de interpretação do comportamento humano que vai para além dos textos dramáticos e das capacidades associadas com a representação; é uma prerrogativa de todas as pessoas, e não apenas de algumas; e compreender o teatro é um processo ativo e formador de juízos críticos (...) (Anexo:24:2).

Por sua vez Anne Ubersfeld (1981) é convocada no Anexo 18 para fundamentar a função comunicacional dos gestos

(...) (O gesto) é um dizer-mostrar, nos jogos das crianças. Que é que se quer mostrar? a) Quer-se mostrar a personagem social: gestos do trabalho, gestos habituais da vida quotidiana, gestos da vida social...b) ele pode mostrar o medo, o desgosto, a dor (...) c) ele pode dizer - mostrar a ação executada. Em todo o caso, a base da gestualidade é a imitação de uma gestualidade-no-mundo (A. Ubersfeld) " (Anexo 18:2).

Da mesma forma é convocado Vigotsky que nos esclarece sobre a função da interpretação de papéis nos processos cognitivos. Segundo ele, o mais importante é a utilização de alguns objetos no jogo e a possibilidade de fazer, com eles um gesto representativo

(...) A tomada de um papel é um conjunto de processos cognitivos através dos quais uma pessoa torna-se capaz de conhecer e compreender uma outra pessoa e dessa forma inferir o seu ponto de vista. De maneira diferente o termo "papel (...) jogar (ou representar o papel) de médico, supõe um certo conhecimento dos atributos desta função e a capacidade de se colocar no seu lugar (...) Para

Vigotsky, o facto de que a criança fale tão "bem" como uma mamã ou tão "mal" como um bebé quando desempenha o papel de um ou outro é bem a prova de uma obediência às regras do comportamento maternal e da existência, no "Jogo de Fazer-de-Conta", de regras ou de convenções que já nesta idade as crianças respeitam." (Anexo 18:3).

Assinala-se ainda que nesta demanda pelos elementos teatrais no jogo do Faz-de-Conta somos levados a constatar a existência do desdobramento/distância criada entre o fazer dramático e a consciência que os jogadores têm do próprio jogo, o mecanismo dramático a que Heathcote chamou de "*Espectador dentro da Cabeça*":

Mas as crianças fazem uma distinção muito clara entre as palavras produzidas no jogo e as palavras produzidas a propósito do jogo. As palavras produzidas pelas crianças durante o jogo, imitam tal ou tal falar no mundo (A. Ubersfeld) (...) quando eles comunicam a propósito do jogo para informar, dar diretivas explícitas aos parceiros (...) argumentar etc. - o tom de voz é normal, ou torna-se neutro e sério e sobre o plano da ficção, também os gestos e a ação param" (Anexo 18:2).

(...) As crianças elaboram a forma ao mesmo tempo que o conteúdo. Eles são não somente atores autores/guionistas mas também encenadores da história que estão em vias de inventar (...) As crianças e é a coisa mais espantosa que eu pude ver, manifestam uma espécie de "dualidade" que lhes permite sair da personagem e fazer em seu próprio nome as indicações reparos etc. e assim tornar-se num encenador (...) as crianças sentem a necessidade de repetir - é preciso repetir muito para se ser verdadeiros artistas... quer dizer uma comunicação a propósito do jogo que se pode qualificar também de meta comunicação (...) (Anexo 18:5)

Na análise do espetáculo aplicado ao Jogo do Faz-de-Conta infantil é possível perceber " (...) o tema, a fábula e o discurso". (Anexo 18:3). Nesta tese é também assinalado que as crianças, tendo construído um "produto", querem - no mostrar a um outro grupo de crianças ou a um grupo composto de crianças e adultos" (...) *é o caso em que um grupo de crianças que tendo montado um circo na sala de aula onde teve lugar o 1º espetáculo, decide remontá-lo e melhorá-lo para ir apresentá-lo no teatro municipal (...)* " (Anexo 18:3).

Esta é também a opinião expressa no Anexo 23: "*(...) Em termos de práticas dramáticas, um projeto de grupo culminará com a apresentação do mesmo a um "público" mais alargado que aquele que constitui o próprio grupo (...)*" (Anexo 23:11), colocando-se assim, crianças, desde tenra idade, na situação de partilha cultural e participação na vida pública à medida que vão construindo os seus padrões de valor enquanto sujeitos de processos de autoconsciência e maturação

física, emocional e comunicacional e ao mesmo tempo que iniciam o processo de pertença social e cultural “a uma área delimitada da sociedade” (Winnicott 1971:141).

## Testemunhos – A situação da educação dramática no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Nos dados analisados pudemos encontrar testemunhos que nos relatam as dificuldades existentes no terreno.

No âmbito do 1º Ciclo do Básico sinaliza-se uma formação inicial e contínua de professores e educadores deficiente e insuficiente que acarreta a falta de motivação e confiança nas atividades a desenvolver que muitas vezes é justificada com a falta de instalações adequadas. Podemos ver nos excertos transcritos a explicitação do que acaba de ser referido:

Ao nível do pré-escolar, o trabalho de observação que registamos nos Diários de Bordo, faz sobressair um conjunto de inúmeras atividades artísticas, não correspondendo do mesmo modo, a um nível qualitativo das mesmas. No primeiro ciclo, muitos professores - ou por falta de instalações, ou por falta de motivação, ou por falta de formação inicial ou contínua, especializada ou pontual, de educação artística ainda omitem esta área. (...) Neste limbo de contradições (...) se por um lado concluímos que a fragilidade produzida pela organização curricular manifesta-se essencialmente ao nível das artes performativas, os efeitos causados pelas mentalidades atingem com alguma uniformidade todas as áreas artísticas. (Anexo 22:6)

(...) Uma questão muito específica que se prende com a relutância com que estes alunos deparam (formandos dos cursos do E. Básico), frequentemente, na sua Prática Pedagógica ou Estágio Final de licenciatura, em conseguirem implementar atividades de natureza dramática nas escolas onde são inseridos. Os professores da monodocência, responsáveis pela orientação da Prática Pedagógica destes alunos, oferecem, normalmente, grande resistência à implementação de atividades artísticas, por entenderem que o tempo letivo de que dispõem não é suficiente para a integração dessas atividades (...) Opõem - se, na maior parte das vezes, pelo facto de não se sentirem habilitados para tal, por falta de formação, não querendo arriscar a sua imagem profissional. (Anexo 23:12)

(...) Para a maioria dos alunos futuros professores do 1º ciclo, que têm a responsabilidade de abordar esta área na sala de aula, o seu primeiro contacto com a disciplina inicia-se na sua Formação Inicial (...) Contudo, nas artes, e mais concretamente na expressão dramática, a sua formação tem que contemplar três momentos num só: uma sensibilização à prática dramática, a aprendizagem da linguagem dramática propriamente dita e a sua adequação metodológica e

didática às crianças que frequentarão o 1º ciclo do ensino Básico” (Anexo 24:11).

Creemos que existe urgência em investigar o que realmente se ensina na formação inicial de professores do Ensino Básico de forma a compreender porque existe esta percepção de ineficácia assinalada em três das teses, percepção aliás partilhada por nós.

Acreditamos que o espartilhamento da estrutura e disposição hierárquica que fragmenta e separa conteúdos nos programas disciplinares analisados, ao qual se alia a ausência de metas e finalidades explícitas de aprendizagem, bem como a ausência da linguagem dramática e teatral com a sua gramática e vocabulário e ainda a falta de estratégias educacionais dramáticas explícitas nas propostas de atividades contidas nos ditos programas do 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico, impedem a formalização de articulados significantes dramáticos intencionais sobre assuntos ou temas selecionados e contribuem para dificultar a ação pedagógica dos docentes destes níveis do Ensino Básico na realização de projetos no plano da educação dramática.

### Mudança de paradigma

No Anexo 24 é possível constatar o reconhecimento de que as crianças a partir dos cinco anos (Hélène Gautier, 1906) já se podem envolver num "(...) teatro de experimentação e tentativas" e de fazer a aprendizagem do teatro pelo trabalho se o meio onde a criança estiver inserida a ajudar através da partilha e vivência cultural.

Este trabalho replica a visão desenvolvida pela autora canadiana, *"A exploração da linguagem dramática, nas suas múltiplas utilizações, a transposição do real, a abordagem dos textos dramáticos ou não dramáticos, a colaboração com os profissionais do espetáculo, a descoberta de espetáculos vivos, "* (Anexo 24:6) atuações indispensáveis a uma verdadeira educação artística e cultural.

É neste trabalho de tese doutoral que encontramos esta citação de Cecily O'Neill (1995) *"(...) A criação de guiões aos quais vai introduzindo progressivamente alguns critérios como a clareza, o princípio o meio e o fim, a definição das personagens, das suas ações, do conflito e da resolução (...)"* (Anexo 24:8). Reconhece-se agora esta necessidade da contextualização do trabalho

desenvolvido em âmbito educacional, na realidade vivida e partilhada pelos participantes: crianças, jovens ou adultos e considera-se a necessidade do suporte da linguagem artística que é o drama e o teatro com a sua gramática e convenções que surge assim na ordem do dia. Assim, parece-nos que a atenção investigativa da epistemologia da educação dramática se deveria concentrar na contextualização dos conteúdos reconhecendo-se que o conhecimento e a elaboração das linguagens implicam a criação de significados cuja função é estabelecer redes de comunicação, no nosso caso, em formas dramáticas e teatrais.

Kathleen Gallagher (2000), citada no Anexo 24, identifica alguns dos assuntos da vida humana que são por definição matéria contextualizante de trabalho educacional dramático.

Na minha sala de aula, eu encontro adolescentes muitas vezes a lutar corpo a corpo com representações de autoridade, conflitos que contêm questões difíceis de "certo e errado", "pobreza e riqueza", "o eu e o outro" "verdade ou ficção", os "assuntos sociais" de alguma urgência para os adolescentes muitas vezes incluem questões de "liberdade", "opressão" e "relacionamentos" e eles são muitas vezes conduzidos para situações que lhes solicitam a exploração da sua identidade e individualidade. Como professora, eu procuro recursos que forneçam contexto para a investigação destas preocupações complexas" (Kathleen Gallagher, 2000:44) " (Anexo 24:5).

Nesta mesma tese é assinalada duas constatações que nós partilhamos:

*"Na segunda metade deste século protagonistas da educação em Drama pareceram mais interessados em persuadir os professores de que as diferenças entre as diferentes práticas eram mais importantes do que os campos em comum. (Bolton, 1998: XV)".*

Mais à frente é replicada uma afirmação de Melo (2005) que na nossa opinião suscita uma problemática investigativa que aliás já assinalámos e que interroga sobre as "formações" dos profissionais no terreno? Diz-se nesta tese:

*" (...) Refletindo sobre a prática das artes no Sistema escolar, a autora (Melo 2005) (...) refere, por outro lado, que os artistas e professores especialistas das diferentes artes, mais envolvidos na formação de profissionais, não se têm dedicado à reflexão e à investigação do papel das expressões artísticas no contexto de uma educação artística generalista." (Anexo 24:10)*





### **3.5 Discussão dos dados do campo de estudo: legislação da educação dramática compreendida entre 1974 e 2006 – contexto de produção**

O conceito de “Política pública” permite um nível de interpretação específica da atividade política enquanto promotora de resoluções de problemas sociais e a percepção das ideias e dos valores que orientam decisões em conformidade com visões políticas existentes, permitindo-nos entender as regras do jogo político contidas nas leis analisadas de forma a perceber as finalidades e as modalidades da regulação pretendida.

Reconhecemos a existência de dois níveis de análise, um que compreende o estudo das propostas contidas na legislação e que se podem integrar e relacionar com o universo da educação dramática e o outro que reflete a dimensão real da sua aplicabilidade no Sistema Educativo mas reconhecendo que, no período de tempo estudado, terá havido intenções e ações falhadas de regulação quanto à implementação e desenvolvimento dos diplomas legais existentes. Refiro, neste caso, a proposta de Decreto-Lei sobre Educação Artística na Área do Teatro, de Outubro de 1991, pelo GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional), mas sobre a qual não nos deteremos nesta abordagem por se considerar que, não tendo sido aprovado, não teve qualquer existência legal.

Neste trabalho cingimo-nos à interpretação dos dados recolhidos na *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 86 de 14 de Outubro* e no *Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro* que define as Bases Gerais de Organização da Educação Artística conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

#### **A Reforma do Sistema Educativo Português e a educação dramática**

Embora já em 1836, Decreto de 15 de Novembro, de Passos Manuel, tenha sido declarada oficialmente a obrigatoriedade da escolaridade, será só na década de setenta do séc. XX que se cumprem os princípios da universalidade do ensino primário, obrigatório e gratuito em Portugal.

O início dos anos oitenta foram marcados por fortes tensões devido à dificuldade do Sistema responder às novas realidades nomeadamente no que concerne à

chegada de novos públicos às escolas. Crianças e adolescentes oriundos de meios populares introduzem uma diversidade cultural na escola que torna disfuncional o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” sendo a partir da *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 de 86)* que o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo passam a estar presentes nos textos oficiais orientadores das políticas educativas.

Para Barroso (2006) a regulação da educação processa-se a três níveis. Regulação de topo que é aquela que emana diretamente do Ministério da Educação, regulação intermédia, praticada pelos Municípios e Direções Regionais de Educação e a regulação micro, a que se processa a partir das próprias escolas. Do 1º momento de regulação ao 3º momento de regulação, muita coisa toma forma é interpretado e eventualmente desvirtuado, uma vez que a micropolítica desenha-se na conflitualidade de interesses e de visões dentro dos diferentes organismos do aparelho do estado (Op. cit.).

Contudo é possível identificar uma outra regulação transnacional que é uma regulação supranacional estando neste caso a CEE e agora a UE por exemplo. Esta regulação aparece indiretamente através dos financiamentos que são concedidos segundo determinadas regras e sujeições, e segundo variadas formas de influência

A regulação internacional processa-se a partir de normas, discursos, propostas técnicas e instrumentos que uma vez produzidos, circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais do domínio da educação, sendo tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do Sistema Educativo. Deste modo, os especialistas fazem a legitimação das opções produzidas pelos políticos e processos de contaminação tornam-se possíveis através de procedimentos que são divulgados sem se saber bem porquê e recorrendo-se a políticas externas que são tomadas de empréstimo e com as quais se legitima tomadas de decisões internas dando-se assim lugar a importações mais ou menos acríticas.

A questão que se coloca é saber até que ponto se usa o conhecimento para definir e estabelecer as políticas adotadas ou, dito de outra forma, qual é o conhecimento que é mobilizado e qual não é, na definição das políticas e dos objetivos educacionais preconizados.

Em Portugal, os atores principais que foram chamados a intervir na definição das políticas educativas foram o governo, a administração educativa e os sindicatos (Stoer,1988). Desta forma, compreende-se que o estado que é um ator plural, na medida em que existem no seu interior interesses que conflituam a diferentes níveis de ação, define o que deve ser feito e a administração põe em prática essas políticas, recontextualizando-as.

A análise do processo político implica a análise da produção normativa, a análise da sua aplicação, a análise da receção, a análise da transformação e o reconhecimento de que uma política decorre sempre num certo lugar durante um certo tempo e com certas pessoas.

Quanto ao nosso trabalho, e pelas razões já apontadas, a nossa análise manter-se-à nos limites da produção normativa

### Produção Normativa que compreende a educação dramática, no período entre 1974 e 1986

Nos primeiros tempos após o 25 de Abril de 1974 correntes pedagógicas e currículos opostos coexistiram, estando presentes o paradigma pedagógico ou humanista-social junto com um paradigma tecnicista.

Neste período, o período revolucionário que abrange o tempo compreendido entre 1974 e 1975 são criados programas disciplinares para o ensino do 1º Ciclo em que a educação dramática se faz representar numa disciplina que reúne Música Movimento e Drama que vão continuar a existir no período de normalização (1976 - 1986) em que vigora o princípio de “*mais é melhor mas controlado*” (Stoer,1988), e que resulta da influência do *Banco Mundial* e do *F.M.I.*, cujos objetivos políticos eram a massificação e a diversificação do Sistema através da implementação de um Sistema binário e de um Sistema privado, o incremento da autonomia institucional, nomeadamente das universidades e a regulação da dimensão do Sistema Educativo através de políticas de acesso, foram também relevantes neste período.

Os programas disciplinares vão sofrer alterações que os conformam ao modelo tecnicista que se impõe como solução para a necessidade de “normalizar” o Sistema e para cumprir os objetivos da Constituição da República Portuguesa e

obter o reconhecimento e o apoio internacional, sobretudo o europeu. Ao mesmo tempo que se tem que atender à necessidade de aumentar a capacidade de resposta à necessidade de quadros técnicos para a economia portuguesa.

Com a Reforma Curricular dos finais dos anos oitenta, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais organizadas numa lógica de coleção (Bernstein, 1975) e numa conceção de cultura de mosaico apesar de ter sido anunciada a intenção de se promover a articulação entre as disciplinas e a valorização das experiências de vida dos alunos, tal como é dado ver na Lei que estabelece as Bases do Sistema Educativo Português, (Anexo 1:2) no “art.º 8 nº 2, alínea b) –

Para o 2º Ciclo a formação humanística, artística, física (...) A educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.

Um pouco mais à frente podemos ver no “art.º8 nº 1, alínea a) –

No 1º Ciclo o ensino é globalizante (...) Professor único (...) pode ser coadjuvado em áreas especializadas. b) No 2º Ciclo o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares (...) predominantemente em regime de professor por área (Anexo 1:3).

Esta não vai ser, no entanto, a situação que se vive no ensino do 2º Ciclo, onde o currículo está disposto por disciplinas separadas umas das outras e onde não existe qualquer disciplina dramática ou teatral embora seja sempre possível, a escola dentro da sua autonomia de gestão, oferecer *Atividades de Complemento Curricular* ou no âmbito da *Área Escola* projetos que configurem um clube ou grupo de teatro.

Teria sido desejável que propostas dramáticas educacionais, tal com as entendemos, e que se regem por metodologias colaborativas e promovem a cooperação, a interdependência e a inclusão num grupo e, ao mesmo tempo, são suscetíveis de gerar a reflexão e o aprofundamento teórico de matérias convocadas para a realização do projeto dramático que pode versar sobre valores e atitudes, explorando temas e conteúdos de aprendizagem; com metodologias, técnicas e convenções dramáticas já apresentadas do *Process Drama* e no

*Modelo de Ação com as peças didáticas* e que articulam conhecimentos de diferentes áreas disciplinares constituintes do currículo; tivessem sido exploradas e integradas nas práticas educacionais formais

Os desvios verificados quanto a estas intenções transdisciplinares contidas na Lei de Bases podem ter a sua origem na opinião de Leite (2003), na pressão cooperativa dos professores e das suas associações que não queriam perder posições adquiridas e também na tensão entre o “eixo do Estado Providência” que pretendia o alargamento da igualdade de oportunidades escolares e o “eixo neoliberal que o retraia” (Afonso, 1997). Para nós e no que respeita á educação dramática, os desvios são também devidos a conceções de Gisèle Barret que na época eram muito populares em Portugal e que excluía das atividades dramáticas as questões formais da linguagem dramática e teatral que são, na realidade, as que permitem aceder à contextualização ficcional e às convenções com que se estrutura o projeto dramático.

#### Análise da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro

Em 1986, no plano normativo, assistiu-se à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei nº 46 de 86*) e à criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (*CRESE*) mas é em 1988 que ocorrem discussões várias em torno das mudanças propostas.

É neste contexto político de influências, em que decorrem polémicas e divergências de opinião que radicalizam posições que opõem o Teatro à Expressão Dramática e ao Drama, que vamos encontrar uma clara discrepância entre os enunciados dos normativos legais analisados e a estrutura que articula o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico aprovado em 1990 e que permanece em vigor até hoje bem como as estruturas e as propostas de conteúdos dos Programas das Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário e do Programa da Oficina de Teatro do 3º Ciclo do Básico aprovadas e divulgadas em 2001.

Estes programas nada dizem quanto ao ensino aprendizagem e à aquisição de conhecimentos que possam concorrer para o *progresso social e para a*

*democratização da sociedade*, nem de que forma ou formas, se pode tornar possível no âmbito das disciplinas referidas a *promoção de formas adequadas de extensão cultural* ou mesmo como se pode ler na Lei de Bases que diz: “ *Art.º 7º alínea h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante*” (Anexo 1:1).

O artigo 48 da Lei de bases de 1986 diz que as atividades curriculares de todos os níveis de ensino devem ser complementadas, por ações cujas finalidades sejam a formação integral e a realização pessoal dos educandos, numa ocupação criativa e formativa de tempos livres, sendo estas atividades designadas de *Complemento Curricular* e consistindo no enriquecimento cultural e cívico, na educação física e desportiva, na educação artística e na inserção na comunidade que, segundo esta lei, constituem ocupação de tempos livres. Por sua vez o *Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro* define as *Bases Gerais de Organização da Educação Artística* segundo a *Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986*.

Neste normativo é enunciada a importância do papel da educação artística e são enunciados os seus objetivos:

Art.º 2 - Objetivos: São objetivos da educação artística: a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global; c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; d) fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística; e) Testar aptidões específicas em alguma área artística. (Anexo 2:2).

Pretende-se assim, nos anos noventa, criar uma educação artística geral e genérica que é vista como forma de estimular e desenvolver a expressão artística, a imaginação criativa e o desenvolvimento sensorial motor e afetivo equilibrado e independentemente da vocação de cada um, já que o documento prevê também as vias da educação artística vocacional, a educação artística em modalidades de *Complemento Curricular*, a educação artística na forma de oferta de disciplinas opcionais e a educação artística extra-escolar

As Atividades de Complemento Curricular são organizadas sob a forma de opções tais como coros vocais, orquestras, grupos de dança, de teatro, de expressão plástica ou audiovisual e ainda outras atividades complementares ao currículo, além do mais, estas atividades destinavam-se a detetar as aptidões e as vocações específicas.

Dá-se assim conta de que o Decreto-Lei de 1990, que pretende dar continuidade às propostas da Lei de Bases, coloca no seu articulado questões da maior importância e que a educação artística tem a obrigação de equacionar e para as quais deve encontrar respostas, deixando de fora, outros consignados na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Anexo1:1) que são a promoção da democratização da sociedade e a participação consciente e crítica nos processos da participação cívica, temas sobre os quais as artes sempre tiveram a possibilidade de produzir argumentos e discursos elucidativos, nomeadamente as práticas teatrais que, por trabalharem com as matérias da vida e em termos ficcionais muito próximos da realidade, são naturalmente uma oportunidade para inspecionar pela ação dramática e reflexão aspetos do mundo social e privado.

Podemos identificar no Decreto-Lei analisado a valorização da promoção do conhecimento das diversas linguagens artísticas e a promoção “*de um conjunto variado de experiências nestas áreas*” bem como o fomento de práticas artísticas individuais e de grupo, a educação da sensibilidade estética e o desenvolvimento da capacidade crítica mas fica por elucidar qual é o objeto dessa capacidade crítica, enquanto sobre as formas de participação na cultura bem como nas manifestações artísticas locais estas são bastante circunstanciadas:

Cap. IV art.º39º Infra-estruturas artísticas. 1 - As infraestruturas da educação artística existentes nas escolas públicas estão abertas ao uso da comunidade, salvaguardada a predominância das atividades escolares. 2 - Ao Ministério da Educação compete desenvolver, com o apoio das autarquias locais e em colaboração com o departamento governamental responsável pela área da cultura, uma política articulada de instalações e equipamentos artísticos, a qual deve ter por base critérios fundados nas necessidades globais detestadas, por forma a promover o integral e harmonioso desenvolvimento da educação artística e da descentralização teatral. 3 - Para a concretização do disposto no número anterior podem ser celebrados acordos, contratos -programas e protocolos com entidades públicas ou privadas (Anexo 2:2).

Estas referências à componente artística, enquanto linguagem que deve ser

adquirida e exercitada, à participação nas manifestações e às articulações com agentes culturais e artísticos locais, não são considerados na enunciação do Programa do 1º Ciclo, enquanto as questões da participação na cultura local é referida de uma forma bastante enfatizada pelas Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário mas que, apesar dessa ênfase, não apresentam estratégias de abordagem às instituições de criação artística locais ou propostas metodológicas que possam servir de modelo de trabalho para os professores a quem cabe a sua implementação.

Quanto à educação de infância e ao pré-escolar, a lei em estudo previa que a sensibilização à educação artística fosse implementada pela educadora, sendo possível o apoio de especialistas dos diferentes setores artísticos, tal como para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A educação artística que é apontada por este Decreto de 1990 refere explicitamente o domínio do teatro, como podemos constatar: “Princípios gerais, art.º 1º. nº 2 - Entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: c) Teatro” (Anexo 2:1)) entendido este, como um domínio artístico.

Em 1990, com o despacho 141/ME/90 foi aprovado o modelo de apoio à organização das *Atividades de Complemento Curricular*, que são de frequência facultativa e não curriculares e que devem estar integradas no plano anual da escola. Estas atividades são desenvolvidas fora do tempo letivo dos alunos e são constituídas em geral por projetos de índole muito diversa. É neste contexto que se vai assistir ao aparecimento de muitos clubes e grupos de teatro no interior das escolas.

O Decreto-Lei 344/90 nunca foi regulamentado e as decisões políticas no domínio da educação artística vão situar-se nos documentos emanados pelo GETAP, organismo criado em Novembro de 1988 com as competências de “conceber, planejar, coordenar e avaliar ações de educação artística, na perspetiva da formação básica e especializada e da preparação para o exercício profissional qualificado (...)”

No campo das propostas reformadores curriculares parecem-nos particularmente promissores a Área de Projeto que “ (...) visa (...) a conceção realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de



*acordo com necessidades e os interesses dos alunos*”, art.º 5, alínea a) do Dec. - Lei n. 6/2001 e a Formação Cívica “(...) Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visa...o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”, art.º 5 alínea c) do mesmo Decreto-Lei que teriam sido certamente dois âmbitos disciplinares, a *Área de Projeto* e a *Formação Cívica*, com os quais teria sido possível traçar propostas de processos interdisciplinares que articulassem, através de métodos dramáticos do Process Drama ou do Modelo de Ação brechtiano ou ainda do Jogo Dramático, tal como foi definido por Joana Lopes e J. P. Ryngaert, temas oriundos da Formação Cívica e de outros âmbitos curriculares através da conceção, realização e avaliação de projetos dramáticos educacionais propostos como metas e finalidades contidos nos programas disciplinares.

Após a análise efetuada a estes diplomas legais e a análise aos programas disciplinares criados desde 1974, dos quais a maior parte são já desaparecidos, sem que tivessem sido substituídos na maior parte dos casos, somos levados a concluir que, ao longo destes anos, existem desfasamentos nas políticas educativas, entre as intenções políticas, as recomendações e as práticas prescritas. Assim, assiste-se a fortes incongruências quando comparamos os discursos dos documentos legais e os discursos dos programas oficiais. Exemplo cabal do que se acaba de afirmar é o facto de, no Decreto-Lei 344/90 estar consignada, como área a que se refere a educação artística, o teatro e este conceito ser omissa no programa que é aprovado na Revisão Curricular segundo o Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto e que se mantém em vigor.

Nas grandes organizações burocráticas, como os Sistemas Educativos, as políticas não resultam apenas do exercício da autoridade expressa nas normas ou na legislação mas também dos processos políticos que se desenvolvem a partir de relações complexas e recíprocas “entre burocratas, políticas, representantes de grupos de interesses e outros atores” (Lindblom e Woodhouse,1993:68).



### **3.6. Discussão dos dados do campo de estudo: programas oficiais da educação dramática existentes entre 1974 e 2006 - contexto de produção**

A integração de conhecimentos e de práticas, que é a matriz da concepção de um projeto dramático na educação, tal como já referimos, tem métodos, de natureza estética, próprios e modelos teóricos-práticos específicos. Por outro lado, as disciplinas escolares são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais e mobilizar recursos materiais e simbólicos que envolvem relações de poder e delimitam territórios de atuação. Estas organizações do conhecimento referem-se a âmbitos sociais específicos, sujeitos às interpretações das comunidades das instituições escolares com as diferentes capacidades, as diferentes experiências e as diferentes habilidades dos seus membros em responder às solicitações. (Casimiro Lopes, 2008).

Um programa é “um modelo de racionalidade para a prática”, uma tentativa para comunicar princípios de eficácia de racionalidade e de previsão, para que os meios se adequem aos fins e apresenta uma separação entre a concepção teórica e a sua execução prática, “uma tentativa para comunicar princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo” (Sacristan 1988: 64) que não exclui a operatividade técnica que requer uma concetualização por parte do professor no respeito da sua independência e da sua autonomia no exercício profissional (Op. cit.)

No caso dos programas disciplinares em estudo, pretendemos saber que conhecimento é ensinado e que teorias é que pretendem justificar o porquê desse conhecimento e não outro. A esta interrogação juntam-se outra que é que transformações pretendem induzir nos alunos com as propostas que avançam.

Se por um lado, em relação às questões de como organizar o que ensinar, o modelo técnico permite clarificar a organização dos programas disciplinares em análise, por outro, os conceitos elaborados pelas Correntes da Nova Sociologia da Educação e do Movimento de Reconceptualização da Teoria Curricular ajudam-nos a entender questões ideológicas das configurações das identidades veiculadas.

Neste investigação, no contexto dos estudos curriculares, valoriza-se o contributo da Escola de Frankfurt na medida em que esta enfatiza a importância do

pensamento crítico que é característico da luta pela autoemancipação e pela mudança social, aspetos também eles relevantes nas propostas brechtianas; assim, o que ensinar, como ensinar e como saber se a aprendizagem teve efetivamente lugar são as questões base que se colocam na estruturação da disciplina. Mas as teorias críticas do currículo vão mais longe, ao pretenderem inquirir sobre as relações entre o poder, a identidade e o saber. Para isso, deslocam a atenção do enfoque pedagógico para a ideologia e assim, às questões técnicas de organização e método, são acrescentados questionamentos sobre os conteúdos no que respeita às valorizações ideológicas de identidade diferença e subjetividade, da consciencialização crítica, da reprodução cultural e social e de como as questões de género, raça, etnia e sexualidade podem ser colocadas.

A questão que se levanta imediatamente, quando analisamos os programas segundo uma conceção crítica da educação em que se imagina que os conteúdos devem estar relacionados com a experiência sociocultural concreta dos alunos, é precisamente, qual a definição competente de saberes que devem ser ensinados e quais são os valores que os guiam.

Quanto a estes últimos, serão sempre, na nossa opinião, valores de uma existência humanizada, cuja autodeterminação deve ser guiada pela razão e orientada pelos valores do reconhecimento da liberdade recíproca e da justiça, do reconhecimento da diversidade cultural, da crítica construtiva, da redução da opressão do poder, do desenvolvimento da paz, e da realização pessoal da felicidade e da satisfação.

Assim, o trabalho pedagógico, na ótica desta investigação, pressupõe intencionalidades políticas mesmo quando as mesmas não são explicitadas e intencionalidades éticas e didáticas em relação às qualidades humanas, sociais e cognitivas esperadas dos alunos bem como o reconhecimento de que à escola cabe transmitir saberes necessários a todos. Em suma, os conteúdos da aprendizagem devem permear a diversidade cultural e a coexistência de diferenças bem como incorporar noções e experiências cognitivas da comunidade de aprendizagem.

O conceito de didática pressupõe decisões pedagógicas sobre objetivos, conteúdos e procedimentos e o conceito de poética, no sentido da operatividade criativa, pressupõe deliberações estéticas acerca desses objetivos, conteúdos e

procedimentos.

No contexto da educação dramática, as implicações pedagógicas e as implicações poéticas são relevantes nas decisões que definem as didáticas que resultam de uma integração de opções de natureza pedagógica e de opções de natureza estética, não esquecendo que ambas veiculam posicionamentos políticos.

Para Deldime (1998), as noções de base da dramatização são: a situação conflitual que permite a existência de ações, o seu desenvolvimento e evolução no tempo e no espaço, a personagem como um lugar de enunciação de discursos e de diálogos que relatam as suas razões de ser e de agir, e a distância alegórica que estabelece o carácter alusivo e a qualidade estética assim concebidas. Para este autor, as atividades dramáticas não se limitam nem têm nada a ver com truques técnicos nem pequenas receitas estereotipadas.

Com efeito, as atitudes informadas e competentes dos professores ou animadores determinam, em grande parte, a originalidade e criatividade das práticas dramáticas na escola bem como a acuidade da perceção dos espetáculos teatrais visionados pelos seus alunos.

Escolhemos o ano de 1974 como data de início do nosso estudo por este constituir um momento de rutura ideológica face a concepções e práticas educativas extremamente conservadoras e por ser a data a partir da qual começam a afirmarem-se ideias de uma educação democrática que, temos consciência hoje, não só, em muitos aspetos, não foi alcançada e em outros encontra-se cada vez mais em perigo.

Segundo Fernandes, P (2007), a corrente tecnicista do currículo vai ter uma grande aceitação em Portugal sobretudo a partir do período da democratização da educação escolar. Curricularmente falando é o modelo de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” que prevalece (Formosinho:1991).

Heckhausen (2006:84) alerta-nos para o facto de uma disciplina de um determinado domínio de estudo ser fruto da evolução histórica e por isso encontrar-se em cada momento numa fase de transição e sujeita às contingências históricas que aceleram ou travam o seu desenvolvimento. “(...) Forças exteriores em constante evolução tais como o prestígio que a opinião pública lhes confere, os valores sociais e culturais, as ideologias e as condições económicas” condicionam a evolução das disciplinas. Também Sacristan (1988) constata que o

percurso apontado pela prescrição curricular é influenciado e condicionado pelos constrangimentos escolares, enquadramentos económicos, políticos, sociais, culturais e administrativos.

No caso da disciplina de educação dramática do 1º Ciclo do Básico que, tendo sofrido mudanças de nome nos anos 1978, 1980, 1990 ou alterações de disposição dos elementos constituintes do seu conteúdo, ela vai, no essencial da sua estrutura e conteúdo, permanecer muito semelhante durante os trinta e dois anos estudados, enfermado até hoje das limitações causadas pela perda dos seus vínculos com as normas, as convenções e as estruturas da gramática da linguagem dramática e teatral e, dessa forma, com a criação de sentidos, o desenvolvimento do pensamento e da racionalidade e com a relação com a ação cultural e artística local.

Por sua vez, ao analisar as relações entre os diferentes conteúdos curriculares, embora o nosso interesse diga exclusivamente respeito aos conteúdos das disciplinas da educação dramática interessa-nos também as relações com outras áreas curriculares: *Área Escola; Área de Projeto, Educação Para a Cidadania e Educação Social e Pessoal*, inovações curriculares que nunca foram contempladas no desenho dos programas das disciplinas analisadas, perdendo-se a oportunidade de consignar a integração de conteúdos relacionados com as mesmas áreas curriculares e a aquisição de competências que lhes dizem respeito.

Sabemos que a pedagogia por objetivos é resultante do paradigma tecnicista que é adotado na década de setenta e que, já com a Reforma Veiga Simão em 1973, surgem novas teorizações no campo dos estudos curriculares que abrem novas possibilidades à educação artística, convivendo estas duas tendências nas decisões e ações adotadas posteriormente e que, neste domínio, as fontes literárias que irão influenciar o processo português provêm por um lado da Grã-Bretanha, através dos escritos e da presença de B. Way nos anos setenta e pouco tempo depois, da França e do Canadá através de G. Barret e J. P. Ryngaert nos anos oitenta do séc. XX. É a partir destas novas formas de perspetivar a aprendizagem e o ensino da educação dramática que se vão gerar pontos de partida para reflexões sobre conteúdos e estruturas curriculares que se situam num contexto de mudança sociocultural e na perspetiva das inovações pedagógicas.

Neste contexto, divulga-se entre os estudiosos progressistas portugueses o entendimento de currículo como mecanismo de distribuição social do conhecimento que estabelece os processos de seleção, organização, lecionação e avaliação do conhecimento enquanto procedimentos sociais (Young:1980) e o entendimento, como Bernstein (1980:47) nos diz de que “as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público, refletem a distribuição do poder e dos princípios de controlo social” mas que são aspetos que pouco vão influenciar na construção dos programas analisados, já que, tanto a problemática social como a problemática do conhecimento e da reflexão crítica não são questões relevantes nas propostas programáticas analisadas.

Numa pesquisa realizada sobre os planos curriculares para o 2º Ciclo e o 3º Ciclo do Ensino Básico, Preciosa Fernandes (2002:336) constata que o Currículo Nacional se estrutura numa matriz disciplinar, segundo “uma organização curricular que se enquadra na forma e no tipo que Bernstein (1975) designa de currículo de coleção, ou seja, um currículo em que “os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada” e são apresentados nos programas das disciplinas que aparecem dispostas numa ordem que “envolve uma hierarquia”

A constituição dos programas disciplinares deve implicar visões filosóficas e pedagógicas e apresentar finalidades explícitas assistindo-lhes razões que se prendem com a conceção dos destinatários e das suas necessidades. Por sua vez, os pressupostos formativos que dizem respeito ao âmbito disciplinar em causa encontram-se nos seus objetivos, conteúdos e processo de avaliação bem como nas metodologias e didáticas preconizadas. Desta forma, um programa pode ser visto como um processo de racionalização de resultados educacionais clara e rigorosamente explicitados, estando estes diretamente relacionados com a especificação precisa das finalidades e dos procedimentos e metodologias adotadas para a obtenção de resultados que podem ser observados. São, portanto, as matérias a ensinar e a estrutura organizativa dessa transmissão que se explicitam nos programas disciplinares. Outra questão que se coloca na apreciação de uma disciplina, ou antes de um corpo disciplinar, é saber se o nível de integração teórica está adaptado a um domínio de estudo preciso.

Quanto a esta questão vemos no caso das disciplinas da educação dramática uma transferência das teorias educacionais da linguagem dramática e teatral para

as áreas da exploração sensorial, da psicomotricidade e dos exercícios de respiração e voz, temas considerados metodológicos pelos autores do programa e que vão ocupar um espaço enorme na estrutura da generalidade dos programas analisados.

Pombo (2004), chama-nos a atenção para o facto de que as aplicações práticas das disciplinas e a sua utilização têm uma influência apreciável na organização da sua estrutura, dos seus programas e da investigação que se pode levar a cabo. Para Pacheco (1996) o currículo é um processo que implica ao mesmo tempo uma construção no campo das intenções e uma desconstrução ao nível das práticas reconhecendo que o saber é resultado da ação humana motivada por necessidades naturais e interesses no processo de ensinar aprender. Por sua vez, Stenhouse (1981) remete-nos para a importância de se especificar o que o professor tem de fazer enfatizando a necessidade de se pré-especificarem as atividades que conduzam à mudança nos estudantes, mudança esta entendida como fim último da educação.

Como já referimos a educação dramática sofreu, desde 1972, um impulso assinalável com o movimento da *Reforma do Ensino Artístico*, quer ao nível da formação dos futuros docentes, quer em 1975, com a introdução de objetivos educacionais dramáticos no currículo do 1ºCiclo do Ensino Básico quando que se concretizaram nos programas oficiais que nos dão a ver as fundamentações e os conteúdos legitimados.

Assim atendendo, (1) às definições dos objetivos terminais/comportamentais e competências daí decorrentes, (2) à análise da seleção de atividades ou experiências educativas propostas, (3) à organização e sugestão dos meios e metodologias a utilizar e (4) à forma de avaliação dos resultados obtidos, colocando a tónica naturalmente nos processos programáticos de proporcionar o aprender e no tipo de participação que se vislumbra para aqueles que têm por missão aprender, organizamos a forma de explicitar e concretizar os resultados da análise efetuada.

Os conteúdos das formas do discurso nem sempre se revelaram coerentes ou homogêneos sendo, pelo contrário, frequentemente contraditórios e ambíguos. A sua apresentação, por estas razões, privilegiará os significados mais expressivos em cada caso, sendo as suas regularidades, contradições e ambiguidades salientadas como marca dos tempos e das condições sócio históricos da sua



conceção

## Análise dos Programas Oficiais estudados

Optámos por estabelecer uma análise que considera os programas agrupados segundo o nível ou ciclo de ensino considerando-se o Programa de Formação de Professores das Escolas do Magistério Primário conjuntamente com os Programas do 1º Ciclo do Básico por visarem intenções de ensino aprendizagem comuns e o Programa da Oficina do 3º Ciclo da Educação Básica juntamente com os Programas do Ensino Secundário, por se julgar que não existem diferenças significativas quanto ao domínio das propostas programáticas que visam os interesses formativos de adolescentes, e que possam ser realizados em contexto de Oficina em meio escolar.

Quanto às orientações do Pré-Escolar, estas serão comentadas em separado. Decidimos efetuar uma análise simultânea que pretende realizar interpretações a partir de comparações estabelecidas entre as versões existentes dos mesmos programas que deve fazer ressaltar as características dos seus elementos teóricos.

Com a organização disciplinar aprovada e os programas elaborados nos primeiros anos da revolução e após alguns recuos e avanços passou-se à fase da sua divulgação um pouco por todo o país, algumas vezes sem a reflexão crítica necessária e sem avaliação dos processos e das propostas adotadas.

São disso exemplo a permanência dos Programas de Formação de Professores do Magistério Primário sem alteração nem avaliação dos seus resultados até à substituição das *Escolas do Magistério Primário* pelas *Escolas Superiores de Educação* e o Programa do 1º Ciclo do Básico que vai sofrendo alterações mas que permanece até hoje incompleto, sem fundamentação e sem Sistema de avaliação e faltando a necessária clarificação sobre o lugar que ocupa na utilização do tempo letivo por parte dos professores deste ciclo de ensino.

Os programas podem desenhar disciplinas com fronteiras nítidas entre si ou com algum grau de interpenetração de campos favorecendo a integração de saberes, mas não é isto que verificamos quando nos detemos nos programas das disciplinas oficiais do 1º Ciclo.

No Programa de Música Movimento e Drama de 1975 podemos verificar “*Que na*

*estruturação dos trabalhos individuais ou em grupo (...) poderá haver uma articulação entre elas (Música, Movimento e Drama) e com outras matérias escolares, tendo sempre em atenção os interesses das crianças.”* (Anexo 4:3). Naturalmente que a questão maior e sobre a qual não é sequer dada qualquer orientação, é como fazer tais articulações e que finalidades devem ser tidas em vista.

No Programa de Movimento e Drama de 1976/1977, podemos ler: *“2.2.3 - A Interdisciplinaridade: O Movimento e o Drama como apoio à Língua Portuguesa (...) O Movimento e o Drama e a Psicologia Genética. O Movimento e Drama e a Psicopedagogia”* (Anexo. 4:4). Neste caso também não é esclarecido como e em que termos é que são possíveis estas interdisciplinaridades e quais são as suas vantagens educacionais.

O Programa saído da revisão efetuada em 1987 é ainda mais lacónico: *“3.3.19 - Utilizar o Jogo Dramático como forma interdisciplinar de trabalho escolar”* (Anexo 7:4). Esta prescrição, enunciada desta forma, não deixa sequer adivinhar quais as metodologias, técnicas e convenções dramáticas educacionais necessárias para que seja possível a sua realização. Aliás, metodologias, técnicas e convenções que também são inexistentes nos corpos temáticos dos programas em estudo.

Os Programas de 1979, 1980 e o de 1990 que irá permanecer sem alteração na revisão de 1999, nada dizem sobre as possibilidades integradoras.

Em geral, os programas das disciplinas analisadas apresentam quase sempre tópicos conceptuais, e enunciados temáticos que englobam os conteúdos e finalidades que se propõem e que são: o desenvolvimento da criatividade e da expressividade; o desenvolvimento sensorial e motor; o desenvolvimento das capacidades afetivas e intelectuais; do poder de adaptação; *“de viver em sociedade sem deixar de ser ela própria”* (Anexo 3:1). *“O desenvolvimento das formas de comunicação motora, tátil, sonora, visual e verbal (...) estimular as capacidades de atenção da memória e da reflexão... expressar-se com espontaneidade”* (Anexo3:1). *O desenvolvimento progressivo das possibilidades expressivas do corpo (...) a expressão de um sentimento de uma ideia ou emoção.* (Anexo: 10:2). Neste mesmo documento, Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º Ciclo do Ensino Básico de 1990 e que ainda está em vigor damos conta desta diretiva programática: *“Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as coloca*

*perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação do indivíduo, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão da ação (...)*” (Anexo 10:2). Nesta enumeração de tantas possibilidades formativas ficamos sem saber em que é que consiste este jogo dramático preconizado, ou seja: quais são as suas regras, as suas convenções e de que modo ou modos é que, como qualquer jogo, o mesmo se desenvolve. Dito de outra forma, quais são os procedimentos metodológicos que podem proporcionar as oportunidades ditas tão variadas, de aprendizagens. Neste mesmo programa podemos ainda ler: *“As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas (...) Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem há-de por conseguinte reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige”* (Anexo 10: 2). Contudo, nunca em parte alguma deste programa é elucidado ou sequer referido como se julga poder exercitar a *autonomia*, a *solidariedade*, ou a *formação moral e crítica*, ou a *apropriação de saberes* ou o *desenvolvimento das conceções científicas*, colocando de outra forma a questão: quais são os *métodos e as técnicas da pedagogia dramática* suscetíveis de conduzir à conceção e aprendizagem de formas de *“autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige”*

A estrutura deste programa segue espartilhada, tal como as estruturas dos anteriores, em subdivisões temáticas que separam as atividades do corpo, das atividades da voz, a gestualidade da oralidade; e as propostas de atividades apresentam algumas sugestões que não são de todo descortináveis nas suas intenções metodológicas ou sequer pedagógicas, apresentando um carácter abstrato e tecnicista desligado da realidade, surgindo como propostas de exercícios técnicos ou de imaginação, sem que se abra o entendimento sobre o que são jogos de imaginação. Passamos a enumerar algumas dessas sugestões:

Voz: Explorar as diferentes possibilidades da voz (...) (e) ir aliando ao som gestos e movimentos (...) Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos. Reagir espontaneamente, por gestos/ movimentos a sons, palavras, ilustrações, atitudes, gestos. Reproduzir movimentos: em espelho, por contraste Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros ou verbais, um objeto real ou imaginado, um tema. Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a

uma ação isolada, uma sequência de atos (situações recriadas ou imaginadas) (...) Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com outro e em pequeno grupo (...) Constituindo sequências de ações - situações recriadas ou imaginadas a partir de objetos, um local, uma ação, personagens, um tema. Improvisar situações usando diferentes tipos de máscaras, Utilizar diversos tipos de sombras (...) Inventar, construir e utilizar adereços e cenários. Elaborar, previamente em grupo os vários momentos do desenvolvimento de uma situação. (Anexo10:4).

É de assinalar que neste programa o conceito *teatro* está ausente e é este, o programa do 1º Ciclo, que efetivamente retira este conceito do léxico oficial consignado e que se mantem, nesta forma, ainda hoje, em vigor.

É nesta perspetiva negacionista que este programa não integra, ao contrário de todos os outros, atividades de ligação com a cultura e o teatro que se realiza na comunidade mas que eram preconizados anteriormente tal como podemos ver: “3.3.20 - *Colaborar em atividades artísticas e culturais (grupos culturais, fantoches, teatro, etc.)*”, 3.3.21 - *Assistir a manifestações artísticas*” (*circo, dança teatro etc.*) 3.3.22 - *Confirmar a importância da Arte Dramática na Comunidade local*” (Anexo 7:2 e Anexo 8:2).

Por fim, nesta proposta programática aprovada em 1990, surge uma classificação e hierarquização dos exercícios propostos, por faixa etária, sem que seja facultada a necessária explicação das razões para tal classificação e hierarquização.

Esta inovação, no nosso entender vem fragmentar ainda mais as propostas já existentes sem que o novo programa introduza qualquer alteração de fundo quanto aos conteúdos, métodos ou perspetiva filosófica educacional preconizada. Assinala-se que as referências à “*sensibilização estética - apreciação crítica e à descoberta dos valores humanos e sociais*” sem que estes sejam enunciados e não sendo acompanhadas por explicitações de métodos ou processos através dos quais essas descobertas possam ser feitas (Anexos 5, 7, 8).

Os tópicos: *Explorar; Selecionar; Ordenar; Aplicar; Comunicar; Inventar*, apresentam-se também como *Comportamentos Metodológicos* nos Programas do 1º Ciclo de 1979 e de 1980 (Anexos 8 e 9); “comportamentos” que se dizem “metodológicos” mas que certamente não contribuem para o esclarecimento de métodos que sejam específicos da linguagem dramática educacional, deixando ainda a dúvida sobre o seu significado enquanto comportamentos pois, quanto a nós, se identificam mais como atitudes que se apresentam como finalidades

educativas gerais e transversais a outras disciplinas e que, desta modo, tendem a entupir o lugar da especificidade dramática e teatral resultando daí a não clarificação do que se pode pretender com os conceitos e as metodologias que são específicos da linguagem dramática e teatral e das propostas dramáticas educacionais.

Conceitos como *tensão dramática*; *situação e estrutura dramática*; *conflito dramático*; *assunto e tema dramático*; *ficção dramática* estão ausentes de todos os discursos analisados ou, se aparecem, como é o caso de “tensões” que surge no Programa da Oficina de Expressão Dramática do Ensino Secundário - Bloco I, como um dos eixos centrais de trabalho, não é definido nesse programa o que esse eixo central quer dizer, nem é nunca referido nas propostas de práticas que o programa veicula.

Por outro lado, a definição e a funcionalidade de outros conceitos, como improvisação dramática, dramatização, Jogo Dramático, jogo de mimica, jogo, exercício e atividade, aos quais se vêm juntar fórmulas como: jogo dramático complexo, jogo de imaginação, ficam por esclarecer em todos os programas estudados, provocando, de alguma forma, uma baralhamento de conceitos que permanece até hoje e que certamente não ajuda os docentes do 1º Ciclo a implementar as atividades propostas nos programas ainda em vigor.

O *Programa de Expressão e Intervenção Artística: Atividade Dramática* do Ensino Primário de 1979 e o programa de 1980 que é igual mas sofre uma alteração de nome, passando-se a chamar outra vez com o nome que tinha em 1976; *Programa de Música Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar* mantem-se quanto à estrutura e conteúdos iguais aos programas de 1978.

Em 1990, o Programa do 1º Ciclo assume o nome de Programa de Expressão e Educação Dramática e vigora desde então, sem ter sofrido quaisquer alterações e oferecendo-nos a vista de um programa que não contempla propostas de integração de conhecimentos disciplinares e que nunca refere a palavra teatro nem o reconhecimento da atividade cultural e artística local.

Na nossa opinião, é o programa que mais vai contribuir para o afastamento dos docentes do 1º Ciclo da educação dramática, não só devido ao grau de abstração e de tecnicismo das suas propostas como também à falta de referências da linguagem dramática e teatral e falta de ligação com a realidade.

Estes e os programas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário são programas

elaborados anonimamente na esfera da administração e excetuando a Opção de Teatro do 9º ano e a Oficina de Teatro do 7º ano do 3º Ciclo que fornecem um conjunto de referências bibliográficas aconselhadas, estes não apresentam qualquer bibliografia.

Programas de Opção de Teatro do Ensino Secundário Integrado, das Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário e da Oficina de teatro do 7º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico

Perrenoud (1994<sup>a</sup>) diz-nos que algumas disciplinas do saber sofrem operações de corte de simplificação e transformação, a fim de obter programas destinados aos mais variados fins, mas a verdade é que as variações nos programas disciplinares dependem das conjunturas dominantes (Terrasêca, 1996).

Em 2001 assiste-se à suspensão das Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário sem que alguma outra forma disciplinar de natureza dramática ou teatral, tenha ocupado o seu lugar na formação dos alunos deste nível de ensino.

No Programa da Oficina de Teatro para o 7º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico de 2001 e que ainda está em vigor, diz-se: *“Através de um tema central é possível propiciar variadas abordagens, decorrendo no mesmo período de tempo, ligando e promovendo aprendizagens simultâneas de diferentes áreas temáticas curriculares nomeadamente: Educação Artística, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Sociais, Formação Cívica, Educação Sexual, Projeto e Educação Tecnológicas, entre outras.”* (Anexo 16:4) Contudo, mais uma vez, a análise deste programa não permitiu encontrar a explicitação de como é que estas abordagens articuladas se tornam possíveis.

Também aqui, é verificável um claro desfasamento entre as orientações fundamentadoras do programa e as sugestões operativas que contrariando o que é dito inicialmente no documento: *“Pela especificidade da abordagem da Oficina de Teatro, a partir da exploração de um tema ou conteúdo do programa, podem concretizar-se ações de índole teatral que envolvem a comunidade escolar e local. Pode motivar ainda o avanço das aprendizagens, (ex. Alunos pesquisando uma área de estudo com vista à dramatização/ criação de contextos e ou*

*caracterização de personagens) ” “(...) A lógica da construção da disciplina orienta-se pela consideração de 3 dimensões justapostas: Sócio-afetiva; integradora e estética.” (anexo 16:1), vai recair no campo das propostas práticas, sobre os exercícios psicomotores, exercícios sensoriomotores e explorações sonoras e vocais com o corpo, o espaço e a respiração que são explicados com muita minúcia.*

Esta disciplina vai manter-se com as orientações curriculares e o programa para o 7º Ano do 3º Ciclo, não tendo sido dada continuidade programática para o 8º ano e para o 9º ano, e sendo lecionado o Programa do 7º ano ao longo dos três anos deste ciclo de ensino, em dois blocos de 45 minutos durante os dois primeiros anos, na forma semestral e em três blocos de 45 minutos no último ano, durante todo o ano, deste ciclo de ensino.

Quanto aos programas destinados ao Ensino Secundário podemos verificar que no Programa da Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado – 1977 encontramos a referência: *“Numa interdisciplinaridade com a Literatura e o Português, a História, o Desenho, a Eletrónica, a Acústica”* (Anexo 6). Esta interdisciplinaridade proposta é bastante óbvia, no decurso da análise do programa em causa, já que o mesmo preconiza e tem como finalidade a descoberta da criação teatral, nas diferentes áreas artísticas que constituem o teatro e que têm correspondências nas ciências humanas, línguas, história, ciências sociais etc., e em algumas ciências que resolvem os problemas colocados pela confecção de cenários, figurinos, sonoplastia e desenho de luz. Nos Programas das Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário Blocos I, II, e III; que existiram entre 1992 e 2001, é dito no Bloco I: *“Ajudará a enriquecer muito este trabalho a contribuição de outros professores, nomeadamente de Português, História e Desenho e outros conforme a natureza do trabalho (...)”* (Anexo 11:4). No Bloco II podemos ler: *Articulações: - Educação Musical. - Educação Visual e tecnológica. - Língua Portuguesa - Áreas de Gestão. Língua portuguesa (...) - História - Filosofia. - Português. - Educação Visual e Tecnológica. Experimentação do vídeo.- Utilização do computador nas diferentes etapas da criação teatral: produção, iluminação; efeitos especiais; registo das diferentes etapas do percurso da criação construção de maquetes desenhos de luz, sonoplastia, modelos de figurinos e adereços - Educação Visual e Tecnológica eletricidade* (Anexo12:4). No Bloco III (Anexo 13:4) Podemos ver:

*“Articulações - Áreas: Educação Física, Musical, Visual, Línguas, Tecnologias, Comunicação Social, História, Filosofia, Marketing e Publicidade: História, Filosofia, Ciências, Tecnologia (...)”.*

O nosso comentário, ao elencar destes inúmeros âmbitos de criação artística e tecnológica que o teatro contemporâneo tem à sua disposição, é que nos parece irrealista e gera confusões entre o que é a criação teatral experimental contemporânea levada a cabo com muitos meios financeiros, técnicos e artísticos e o que se pode considerar educacional e formativo numa disciplina do Ensino Secundário Geral que tem lugar durante três anos com uma carga horária de três horas semanais.

Nos Programas das Oficinas do Ensino Secundário Bloco I, II, e III assinalam-se finalidades preconizados a alcançar: *“desenvolvimento da confiança em si e no outro; da espontaneidade; das capacidades individuais e do grupo; da participação; da cooperação; da observação; da comparação; da atenção; da memória e da reflexão; da quebra do isolamento entre os professores; de romper com um pensamento excessivamente escolarizado”.* (Anexos:11,12,13). Considerando que as aprendizagens que os alunos realizam nas escolas decorrem de uma organização sistemática das prioridades estabelecidas como tal, relativamente à educação e ao que deve ser transmitido às novas gerações e que o currículo formal corresponde ao definido e prescrito oficialmente pelas entidades que respondem pela educação, verifica-se que a definição da aprendizagem pretendida é insuficientemente especificada, deixando de fora temas da realidade social como, valores e questões polémicas, tais como, questões religiosas, de género, de raça, de orientação sexual, do exercício da cidadania e dos direitos e deveres sociais, assuntos que podem ser tratados através de processos dramáticos de criação coletiva e colaborativa.

Contudo a ênfase no conhecimento estético e técnico da arte teatral surgem altamente valorizadas nestas propostas programáticas, nomeadamente a escrita teatral, as novas tecnologias, o conhecimento das novas correntes teatrais e a representação teatral de autores clássicos como *“Shakespeare, Lope de Vega, Gil Vicente”* (Anexo 13).

Os princípios e as conceções contidos nas *Orientações Curriculares da Proposta para o Ensino Básico (DEC Lei nº 6/2001)* tornam possível o desenvolvimento de iniciativas de lecionação que permitem aos alunos ter uma maior participação, e



aos professores criarem oportunidades de transversalidades entre as matérias, através de projetos e iniciativas ligadas às suas experiências de vida, à cultura e à prática artística.

O art.º 3 alínea c do Dec. - Lei n. 6/2001 estabelece novas áreas do currículo (*Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania*) e estas oferecem margens de ajuste e conformação do Currículo Nacional aos contextos reais e que, de acordo com Fernandes, P. (2007), abrem para novos saberes que vão para além do que é “permitido” nos programas das disciplinas promovendo uma abordagem transversal e interdisciplinar e um carácter formativo global, “onde parece ter maior cabimento a ideia de aprendizagem, mais do que a de ensino no seu sentido mais convencional de mera transmissão dos conhecimentos selecionados para serem ministrados na escola” (Op. cit: 408).

Os *Clubes*, que já existiam desde 1977, e a *Área de Projeto* são exemplos do que acaba de ser referido, mas na configuração dos programas, os modos e os métodos que promovem abordagens transversais e interdisciplinares não são esclarecidos nem valorizados, sendo que o carácter global das aprendizagens, que de algum modo paradoxalmente é reclamado por muitos dos programas analisados, é malgrado pelas divisões e subdivisões temáticas que hierarquizam fragmentam e espartilham as suas estruturas. Acreditamos que esta falha traduz uma dificuldade epistemológica que poderá eventualmente e de formas diversas fazer-se sentir também nos métodos de trabalho dos *Clubes de Teatro* e eventualmente na *Área de Projeto*.

## Orientações Curriculares para o Pré – Escolar

Estas orientações curriculares que são antigas e apresentam um conteúdo de considerações que se mantém no âmbito das referências gerais e onde afirmações como “*A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais*” (Anexo 12:1), nada deixam ver sobre o “como fazer educacional” para que estas condições fenomenológicas se possam verificar.

Outra citação do mesmo documento “*O domínio das diferentes formas de*

*expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo (...) ” (anexo 12:1),* permite compreender que o entendimento que o autor do programa tem das oportunidades de aprendizagem, se cinge à utilização e domínio do corpo.

*“A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de "Fazer-de-Conta" permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos (...) ” (Anexo 12:2).*

Mais uma vez a crítica que se pode fazer a este programa prende-se com a falta de concretude nas suas propostas e na utilização de fórmulas discursivas cliché nos seus enunciados que não informam sobre “o como fazer” nem levam em conta finalidades educacionais que ultrapassassem, mas contendo os objetivos do desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal e que os educadores deveriam levar em conta quando da planificação de propostas dramáticas educacionais tanto mais que o mesmo programa prevê que *“as formas de expressão (...) São também formas de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas.” (Anexo10:2).*

Gauthier (1996) diz-nos que o facto de a criança produzir coisas concretas, objetos “reais” e situações da vida real leva-a a aperceber-se da sua própria identidade e do poder da sua imaginação. A motivação mais natural da criança é o desejo de concretizar o seu mundo interior em formas que ela reconheça. Esta autora rejeita os exercícios de linguagem e de observação impostos e preconiza a criação verbal dramática, a partir “de uma análise do trabalho do dia” considerando que a Oficina de Teatro é a melhor forma de interligar as atividades expressivas vindas da expressão plástica, da coreografia e da poética, oferecendo à criança a possibilidade de que ela exprima o seu pensamento.

Se a pedagogia no Pré-Escolar se limitar a atividades de expressão, de criatividade e de pré-aprendizagem, carecerá de elementos importantes para a formação das crianças – partindo por exemplo, de uma situação irreal como o jogo, as atividades desligadas do seu contexto acabam por perder toda a razão de ser e tornam-se abstratas (...) para se exprimir é preciso, em primeiro lugar, ter alguma coisa para dizer e para dizê-lo é preciso antes de mais compreendê-

## Conclusões da análise dos programas disciplinares

Os programas das disciplinas que analisámos caracterizam-se pelo respetivo tipo, tal como podemos ver mais adiante no quadro nº9, pag. nº329, pela sua inserção no plano de estudos inferindo pela sua expressão no currículo, tipo de formação e ano de formação em que se inserem, pela sua duração temporal e pela sua ponderação relativa em termos de horas e pelo seu âmbito epistemológico.

A Educação Básica tem a função da construção da formação pessoal o que naturalmente inclui a formação para a cidadania, educação política e a educação moral e deixa de fora a formação de especialistas em qualquer das matérias curriculares, entendendo-se a formação para a cidadania como a articulação permanente entre projetos pessoais e projetos coletivos (Machado, 2002).

Consideramos com Torres, (2001), que valores sociais e culturais enunciados se consolidam quando se promove a defesa de uma sociedade plural e se assegura através de legitimações que os destinos coletivos são passíveis de se fazerem ouvir. Desta forma as escolas tornam-se lugares onde se aprende a exercer a cidadania e a analisar de uma forma crítica a sociedade e os factos sociais “desenvolvendo assim “disposições e atitudes positivas de colaboração e de participação na resolução de problemas coletivos” (Torres, 2001: 60).

As disposições da Constituição da República Portuguesa consagram no art.º 9 alínea c) como tarefa fundamental do estado: *Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais; alínea e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correto ordenamento do território; alínea h) Promover a igualdade entre homens e mulheres.*

Os programas disciplinares deveriam também eles, no nosso entender, refletir nos seus objetivos, estas finalidades em termos educacionais, mas a verdade é que é insuficiente ou ausente a informação sobre como a educação para a democracia pode ocorrer, encontrada nos Programas do 1º Ciclo de 1974 e no de 1990 (que transitou inalterado para a Reforma Curricular iniciada em 1999) e que são os únicos que contêm nos seus discursos os conceitos democracia ou democrático.

Esta é uma questão importante tanto mais que se considera que a educação para a democracia e para cidadania são pré-requisitos dos currículos contemporâneos do mundo ocidental.

Reconhecendo-se que as aprendizagens, na sua totalidade, não estão exclusivamente contidas no âmbito restrito da escola, verificamos, na análise efetuada, que o alargamento à comunidade e à sociedade, aspetos que são relevados pelos documentos da *Reforma Curricular* de 1989 efetuada após a criação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, não são suficientemente considerados nem explorados, pese embora que a integração seja considerada nos Programas das Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário e na Oficina do 7º Ano do 3º Ciclo, não são referidas propostas metodológicas integradoras face a conteúdos de outras áreas de aprendizagem mas sendo várias vezes referida a sua importância e indicada a utilidade educacional da integração dos conhecimentos disciplinares mas sem que quanto à articulação com a cultura e a arte teatral local sejam avançadas propostas de como podem ser feitas essas mesmas articulações.

A proposta de organização curricular: “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” é criticada por muitos estando entre eles R. Dall (1997) que nos diz que uma vez selecionados os objetivos como fins a alcançar estes são elevados além do processo ou ficam externos ao processo uma vez que os objetivos são propósitos externos e anteriores às experiências proporcionadas. Daqui resulta que o processo de avaliação que consiste na confrontação de objetivos com resultados deixe de fora resultados latentes, não sendo portanto o modelo de avaliação desejável. Este autor (Op. cit) refere que os métodos e as atividades, todos previamente definidos e antes de ocorrer qualquer interação com os alunos, juntamente com as avaliações, são planeados para correlacionar as experiências que dizem respeito unicamente aos objetivos pré-estabelecidos não considerando aquilo que os alunos geraram pessoalmente depois de refletirem sobre as experiências. É- nos assim dado conta de uma separação entre os fins e os meios e de aspetos de ordem ideológica e ética que não são considerados, já que “(...) contextos e características dos formandos/as, os princípios que orientam o currículo e os processos do seu desenvolvimento, bem como valores e opções que o informam e conformam são deixados de fora” (Leite, 2002d:59) dos processos de avaliação. Contudo, é certamente o carácter racional das atividades

programáticas que consigna a existência de processos e propósitos definidos e concretizáveis que permitem alcançar os objetivos propostos e que juntamente com os resultados são suscetíveis de ser escrutinados.

Não sendo intenção do nosso estudo debruçarmo-nos sobre o tema da avaliação, devemos dizer que consideramos necessários processos que permitam aferir os resultados educacionais previamente definidos e que respeite os contextos e as características dos formandos pondo à prova os princípios e as opções tomadas já que a questão da avaliação pode ser colocada como garante da verificação do alcance das finalidades propostas e da bondade da dimensão organizadora e sistematizante das experiências explicitadas nos programas.

Um discurso disciplinar articula, por definição, um texto com um contexto, sendo no nosso caso, como já foi referido, um contexto plural uma vez que, de uma forma geral, é prevista a realização de vários objetivos tanto na construção da identidade pessoal como na formação de sociabilidades e na formação estética. Em todos os programas, os discursos dominantes encontrados apresentam uma linguagem que é normativa, prescritiva e instrumental e que se refere, a maior parte das vezes, a jogos psicomotores; atividades motoras segmentares; exercícios vocais reconhecidos como fazendo parte de um conjunto de exercícios utilizados na formação de atores com os seus exercícios respiratórios, e jogos de dinâmica de grupo.

As finalidades das propostas avançadas assumem-se como objetivos programáticos que pretendem quase sempre o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades psicomotoras, respiratórias e vocais às quais se juntam ações de educação sensorial e jogos simbólicos.

Assiste-se, neste aspeto, a exceções no Programa de Opção de Teatro do 9º ano do Ensino Secundário Integrado de 1978 como já foi assinalado.

Quanto à linguagem utilizada nos discursos programáticos das Oficinas do Ensino Secundário que é dramática e ou teatral, os seus enunciados são em grande escala normativos, técnicos e científicos colocando um leque vastíssimo e altamente especializado de temas da vanguarda investigativa da arte teatral contemporânea e prescrevendo a aquisição de conhecimentos aprofundados dos estudos teatrais no campo da história Social do Teatro e das Mentalidades e das Artes e Tecnologias, a par com um menu exaustivo de exercícios elementares sensoriomotores e psicomotores existentes também nos programas do 1º Ciclo do

Ensino Básico e do 7º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Na aquisição de saberes e métodos dramáticos e teatrais a experiênciãção de criação coletiva colaborativa de projetos dramáticos e teatrais, sabendo-se que estes últimos são promotores de aprendizagens transversais e integradoras contudo não são suficientemente valorizados ou são enunciados como prescrição técnica e científica com vista à realização de um espetáculo teatral, caso quase sempre das prescrições efetuadas nas Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário, perdendo-se a oportunidade da criação de debates e procura de soluções racionais e exploradas em formas dramáticas para os problemas considerados e retirados de temas sociais que possam ser do interesse e preocupação dos jovens que são alcançados através de sucessivas representações dramáticas e análise e reflexão sobre os resultados obtidos, à maneira preconizada pelo *Process Drama* ou pelo *Modelo de Ação* da peça didática de Brecht.

Na caracterização do tipo de enunciado; identifica-se o predomínio de discursos Normativos/Prescritivos e Instrumental/Performativos nos Programas do Ensino Básico, evidenciando-se a fraca expressão de enunciados de tipo Ideológico e a ausência quase total do tipo Político/Ético, não se descortinando na sua enunciação, como e com que métodos ou abordagens a educação para os valores e para a democracia pode ocorrer no âmbito do programa em causa. Quanto aos programas do Ensino Secundário, estes programas apresentam discursos Normativos/Prescritivos; Instrumentais/Performativos e Técnico/Científicos

Quadro nº15 – Caracterização encontrada dos programas disciplinares segundo o tipo de enunciado

Caracterização encontrada dos programas disciplinares segundo o tipo de enunciado														
Corpus de análise: Programas disciplinares	Ensinio Primário 1974-1975	Movimento Música e Drama Ensinio Primário Elementar 1975	Formação de Professores da Escola do Magistério Primário 1976	Opção de Teatro 9ºano 1977	Expressão e Intervenção Artística Atividade Dramática Programa do Ensino Primário 1978	Expressão e Intervenção artística - Atividade Dramática Programa do Ensino Primário 1979	Movimento, Música e Drama Programas do Ensino Primário Elementar 1980	Expressão e Educação Dramática Programa do 1º ciclo 1990	Oficina de Expressão Dramática Ensinio Secundário Bloco I 1992	Oficina de Expressão Dramática Ensinio Secundário Bloco II 1992	Oficina de Expressão Dramática Ensinio Secundário Bloco III 1992	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar 1997	Expressão e Educação Dramática Programa do 1º ciclo 1998	Oficina de Teatro 3º Ciclo Ensinio Básico 2001
Normativo/Prescritivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ideológico	X	X												
Técnico/Científico				X					X	X	X			
Instrumental/Performativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ético/Político	X	X												

As atividades dramáticas, próprias das dinâmicas de grupos, das terapias criativas e das propostas de oficinas em expressão criativa, presentes nos exercícios preconizados, a enorme presença de exercícios de psicomotricidade e de exercícios vocais e respiratórios, inicialmente criados para o treinamento de atores, bem como a falta da definição do que se considera ser dramático e teatral numa perspectiva educacional e que, na linha da literatura produzida e divulgada nas décadas de oitenta e noventa, afirmam que o *Drama* (perspetiva B. Way) ou a *Expressão Dramática* (visão de Gisèle Barret e seus seguidores) não são teatro ou então que são *Drama* e *Expressão Dramática*, uma e a mesma coisa, sem que esta dicotomia e as divergências criadas tivessem sido suficientemente demonstradas e sobretudo superadas, acaba por condicionar irremediavelmente, com uma epistemologia confusa, os programas analisados e ditar que o seu lugar nos currículos se torne cada vez mais irrelevante.

A diretividade das propostas, o espaço que não é previsto nem concedido à autonomia dos alunos na tomada de decisões relativamente à formulação de propostas de temas ou de atividades que se apresentam, na maior parte das vezes como fruto de sugestões do professor e com carácter de realização técnica, mesmo quando se apela à imaginação.

A falta de clarificação, em todos os programas, sobre o lugar que é concedido à reflexão e à discussão entre os alunos para o avanço do jogo e a falta de clareza quanto ao tipo de dinâmicas de processo que podem ser propostas em aula, juntamente com o facto de serem preconizadas atividades que são pré-estabelecidas e consideradas como legítimas e desejáveis pelo adulto orientador, não se descortinando de que forma é que os objetivos gerais educacionais preconizadas ou são articuladas com as atividades propostas no programa disciplinar fazem com que estas atividades surjam como propostas magnas.

Os conceitos, *criatividade*, *imaginação*, *expressão*, *perceção* e *desenvolvimento* que, juntamente com a aquisição de certas atitudes de trabalho em grupo, podem ser considerados como finalidades comuns a muitas outras disciplinas não sendo específicas ou inerentes da atividade dramática mas que nos programas estudados, surgem como objetivos programáticos específicos da disciplina dramática e que, juntamente com a dimensão psicomotora e o jogo simbólico são valorizadas de forma absoluta tendendo a auto reproduzir-se e a engendrar estereótipos que são preconizados nos programas disciplinares analisados.



Sabendo que um programa aponta ou enuncia as intenções e os assuntos a ensinar bem como os meios, técnicas e métodos mais eficazes para os alcançar, podemos concluir que nos programas estudados, a ausência de métodos claramente explicitados, a deficiência de enunciação ao nível das intenções e dos assuntos a ensinar, a confusão de linguagem que é produzida por uma enunciação avassaladora e pouco clara de exercícios, jogos e atividades (como se pode verificar no Programa do 3º Ciclo onde é patente uma exaustiva prescrição de atividades, que umas vezes são simplesmente atividades, outras exercícios e outras jogos, sem que se perceba porque são umas vezes simplesmente atividades, outras jogos e ainda, exercícios.

A ênfase que é dada aos exercícios psicomotores e aos exercícios sensoriomotores num programa onde o vocabulário que enuncia as estruturas dramáticas é, ou muito vago ou mesmo ausente, e em que a ausência de propostas metodológicas específicas é total, vai contribuir para que, pouco a pouco, ao longo dos anos estudados, os programas disciplinares do 1º Ciclo se vão tornando irrelevantes.

As referências encontradas na análise de textos e documentos e outras enunciações detetadas durante esta investigação reforçam a ideia de que hoje, na grande maioria, os professores do 1º Ciclo não aplicam nem utilizam o programa disciplinar quando desenvolvem alguma atividade dramática.

Quanto aos Programas das Oficinas do Ensino Secundário são de boa memória, pois, em 2001, foram suspensos deixando de haver qualquer proposta curricular neste domínio neste nível de ensino.

No geral, podemos observar que os programas disciplinares elencam um conjunto de matérias a ensinar mas a estrutura organizativa dessa transmissão nunca é formulada.

Por outro lado, o esvaziamento da crítica social e a visão psicologizada e liberal da humanidade faz com que questões da superação da injustiça socioeconómica e propostas práticas de políticas da diversidade e de autoafirmação fiquem arredadas do horizonte pedagógico das propostas programáticas estudadas. (Maclaren, 1999)

A questão da aplicação dos programas disciplinares oficiais em meio escolar é certamente uma problemática para uma investigação futura.



### 3.7. Discussão dos dados do campo de estudo: entrevistas – contexto das práticas

Para a análise deste corpus de dados socorremo-nos, como nos outros corpora, de abordagens do paradigma interpretativo e do paradigma crítico já que o segundo acrescenta a denúncia da suposta neutralidade da ciência, ou seja, dos pressupostos de que a investigação bem como o conhecimento científico não são neutros e nessa medida se considera impossível obter conhecimento imparcial porque a dimensão ideológica se introduz no que diz respeito à finalidade da investigação, nas relações sujeito - objeto e impregna o papel dos valores no processo. Assim, para nós, o narrador não é entendido como um ser isolado, mas como fazendo parte de diferentes grupos de uma sociedade e de uma cultura, conjunto de dimensões que importa reconstruir.

D. Bertaux (1995) propõe a substituição do termo *história de vida* por *história de práticas* “(...) reconstruir o sentido das práticas individuais e através delas, os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu movimento”. (in J.Poirier et al. 1995:93). Será, portanto, a biografia sociocultural do ser coletivo de que o narrador faz parte que se pretende apreender, ao se considerar que, através da sua subjetividade, poderemos ir ao encontro de certos aspetos da realidade social. Compreendemos assim, que a experiência humana é mediada pela interpretação, ou seja, que os significados das experiências varia em função das interações com a cultura e com os outros, e que os pontos de vista dos sujeitos correspondem a um constructo e a uma interpretação. Segundo C. Geertz (1996) existe uma clara interação entre a cultura e os significados que as pessoas atribuem aos factos e a nós importa multiplicar as histórias sobre fragmentos de experiência vivida, de modo a poder aceder aos acontecimentos sociais, ao seu sentido e ao impacto dos mesmos sobre os sujeitos. Assim procurámos manter-nos afastados das perguntas genéricas por considerarmos que estas não constituíam estímulos adequados aos quadros de referência pertinentes, sendo as perguntas abertas e por nós construídas, de forma a auxiliarem o aceder à informação necessária e tendo-se o carácter dialogante tornado um auxiliar de memória que ajudou a estruturar o pensamento, relativamente aos acontecimentos do passado que estão em jogo e que refletem os objetivos que o

investigador persegue e que conduziram à formação da própria pergunta.

Análise do Conteúdo das entrevistas realizadas, segundo os domínios, as dimensões e as categorias consideradas.

Ricoeur (1986) considera que a leitura de um texto faz apelo a duas atitudes complementares: a atitude explicativa e a atitude compreensiva cabendo à segunda a inferência da dimensão semiológica do texto, através das relações internas dos seus elementos, a compreensão, e à primeira, a explicação, a apropriação e atribuição de significado através da interpretação.

A explicação é então a mediação válida da compreensão do discurso analisado transformada em texto e o que se tem para compreender num discurso é o que nele fala, ou seja, o mundo em ação que é representado no texto. “O mundo dos trajetos possíveis da ação real” (Ricoeur, 1986:170).

A interpelação constante dos discursos empíricos no processo de análise de conteúdo, recorrendo a um enquadramento teórico produzido em relação com o corpus da pesquisa e com a problemática permitiu-nos afirmar que as representações dominantes encontradas nos discursos das entrevistas deixam na sombra a dimensão estratégica das atuações coletivas, a partir de meados da década de noventa, nomeadamente no que diz respeito ao relacionamento com as propostas conjuntas dos Ministérios da Educação e da Cultura e às sucessivas perdas de terreno que a educação dramática vai sofrendo no seio do Sistema Educativo, ao mesmo tempo que se assiste a um proliferar de ofertas de formação superior inicial ou especializada nas áreas da expressão dramática e teatro na educação, por parte de instituições do ensino superior.

Valorizam-se as ideias principais que se inscrevem em torno das dimensões e das categorias estabelecidas e encontradas nas análises efetuadas nas entrevistas, para verificar que estas ideias entram em confronto, de alguma forma, com as ideias elaboradas por nós e que resultaram da leitura e estudo do estado da arte e das análises dos outros corpora já produzidas e percebe-se que umas vezes elas reforçam, outras vezes contradizem ou pelo menos conflituam de uma forma dinâmica e profícua com os dados obtidos.

Assim, procuramos atender a questões subsidiárias do principal objeto de estudo

que são as teorias educacionais dramáticas e que emergiram também ao longo de todo o processo investigativo, contribuindo para a formulação de uma visão da dinâmica histórica do movimento da educação dramática, visão essa que é desenvolvida no ponto 4.2.

Contexto discursivo das entrevistas/conversas: O que pensam/lembram protagonistas com responsabilidade no movimento da educação dramática – contexto das práticas

Na linha das intenções gerais deste estudo, propomo-nos neste ponto atender ao universo de análise dos discursos produzidos por protagonistas com responsabilidades no movimento da educação dramática, cientes de que estes serão portadores de muitas concepções teóricas e ideológicas e ao mesmo tempo de vetores que nos dão indicação das concepções vigentes no espaço de tempo que este trabalho abarca.

São aspetos de memórias e opiniões sobre os acontecimentos marcantes destes protagonistas e ainda de como assinalam as influências de figuras carismáticas internacionais juntamente com as suas opiniões teóricas que são objeto da nossa atenção analítica.

De um modo mais concreto, podemos dizer que quisemos identificar as orientações teóricas que sustentam os discursos de alguns protagonistas de sectores da educação dramática e criação/difusão/formação teatral e ao mesmo tempo identificar e analisar factores históricos e sociais condicionantes que levaram a configurar a educação dramática tal como ela hoje se apresenta e que são testemunhados de viva voz.

A apresentação dos dados do contexto das práticas segue o mesmo procedimento adotado para os outros dois contextos do *Ciclo de Contextos Políticos* considerado na nossa investigação; *contexto de produção*: programas disciplinares oficiais e legislação e *contexto de influência*: produção académica, e configura-se numa grelha de domínios, dimensões e categorias delineadas, focando cada uma das 6 dimensões e procurando atender não só a questões centrais a esta investigação mas também a questões que emergiram da realização das próprias entrevistas.

As inovações introduzidas pelas reformas curriculares do final da década dos

anos oitenta e da década dos anos noventa não parecem ter sido entendidas como oportunidades de reforço de posições e propostas de alargamento da presença da educação dramática no Sistema Educativo e assim, questões como *Autonomia*, *Gestão Flexível do Currículo*, *Ligação à Comunidade*, *Educação para a Cidadania*, *Educação Social e Política* estão de uma forma geral afastadas dos discursos produzidos pelos entrevistados, tal como já se verificou estarem ausentes dos discursos dos programas curriculares oficiais

Todos os entrevistados são personalidades ligadas a instituições do ensino superior privado e público, politécnicos e universidades, contudo nas suas entrevistas não são visíveis os discursos das suas instituições, sobre a matéria, ou sequer sobre as propostas interdisciplinares colocadas pela *Lei de Bases* e pelas *Reformas Curriculares* dos finais dos anos oitenta e finais dos anos noventa.

Nos discursos escrutinados são visíveis, muitas vezes, lógicas de ação individual refletindo concepções de influências múltiplas e lógicas de realização profissional pessoal tendem a sobrepor-se a uma explicitação de pertença a um movimento cultural e educacional com finalidades sociais e estratégias de legitimação coletivamente planeadas

A ausência de publicações regulares nacionais de referência, livros e revistas, que divulguem boas práticas, metodologias, modelos de ação, e aprofundamento teórico é reconhecida pelos entrevistados e constatadas nas narrativas produzidas e nas conclusões de algumas teses de doutoramento analisadas. Olhando genericamente as quatro entrevistas julgamos poder assinalar três tópicos comuns aos discursos produzidos, úteis para a discussão da problemática a que nos propusemos e aos quais atribuímos os títulos:

- Brecht e Barret, fenómenos da moda
- Oposições e radicalismos: processo/produto e teatro/expressão dramática
- Influência de Gisèle Barret em Portugal e esvaziamento da proposta de Ryngaert.

Brecht e Barret, fenómenos da moda

Na entrevista nº 1 (Anexo 25:1) podemos ver:

Eu acho que nós partimos das práticas do Boal, que eram centradas sobre a pessoa, sobre a sua própria afirmação, o seu próprio destino sobre as comunidades, das temáticas sociais. Eu acho que tudo aquilo que fizemos está centrado nisso (...) Na Gisèle enquanto por causa da pedagogia da situação, olhar o outro, ter capacidade de responder à situação, deixar que as coisas surjam naturalmente, que não haja negação do outro, tínhamos que aceitar o outro, nesse sentido do respeito pelo outro, que as situações só se desenvolvem se cada um puder crescer e não for tapado pelo outro (...).

Nesta entrevista são assinaladas três figuras de projeção internacional, Augusto Boal, Gisele Barret e Peter Brook cujas propostas pedagógicas e artísticas teriam sido as matrizes de *“tudo o que fizemos”*.

Aqui é assinalada a influência de Barret e qual o alcance metodológico dessa influência, mas Boal é também considerado como uma referência central no panorama da educação dramática em Portugal.

Este aspeto não será discutido por nós aqui no nosso trabalho contudo gostaríamos de assinalar que tal influência não é sentida pelos outros entrevistados que a consideram no campo do teatro político de intervenção inscrito *num tempo* específico da história próxima do 25 de Abril de 1974 e não *numa agenda*, do *Teatro do Oprimido*.

O desenvolvimento do *Sistema* de Boal considerado e que adotará o nome de *Teatro do Oprimido*<sup>42</sup> terá lugar um pouco mais tarde em finais dos anos setenta e anos oitenta quando do seu exílio em França e das suas viagens a Inglaterra, onde dá cursos e divulga o *Sistema do Teatro do Oprimido*, sendo depois introduzido em Portugal, de uma forma sistematizada e operativa, em finais da década de noventa por pessoas que se especializaram nesta área em países como França, Espanha e Inglaterra.

A este respeito, podemos ler na entrevista nº2 (Anexo 26:1) “ *O Boal pode-se ter tornado por causa da Barraca, mais visível, mas tu tinhas as coisas brechtianas a acontecer em todo o lado (...) Aliás, a agenda estética do Boal era pobre (...) as campanhas de alfabetização (...) E é aí que o Paulo Freire (...) as primeiras incursões, do Boal, está misturado com essas gente que está ligada ... à animação e às campanhas de alfabetização (...) O Boal entra por aí e ouve-se falar do Boal* ”. Mais à frente: “*mas a herança do Teatro Fórum ficou em França*

---

<sup>42</sup>Por identificação com a *Pedagogia do Oprimido* de P. Freire com quem Boal colabora e é intelectualmente influenciado

*(de A. Boal) (...) e permanece em França. Em Inglaterra (...) têm muita coisa ligada a isso, e usam o Teatro Fórum como ferramenta didática. Com força.”*  
(Anexo Cit:2)

Na entrevista nº 4 (Anexo 28:4) é dito: *“Tirando uma ou outra coisa que o Boal fez em Lisboa, não sei se houve, propriamente, um movimento Boal como houve, e ainda há, em França.”*

A nossa percepção é também que Boal, em Portugal, encenou espetáculos e desenvolveu ações de formação em *teatro* que se realizavam um pouco por todo o país nos anos setenta em Portugal.

Quanto à influência de Peter Brook, ela não é assinalada pelos outros dois entrevistados ligados à educação dramática formal, sendo no entanto citado na entrevista nº 3, concedida por um criador encenador e pedagogo do teatro que discorre sobre as afinidades existentes entre Brook e Brecht, patentes no seu livro *Empty Space* (1968) e na entrevista nº 2, onde se pode ver assinalada uma referência semelhante às familiaridades entre Brecht e Brook.

Quanto a Gisèle Barret, a sua influência é assinalada pelos três entrevistados que estiveram diretamente relacionados, desde a primeira hora, com os projetos da educação dramática no Sistema Educativo e as suas considerações são contraditórias.

Na entrevista nº 1 assinalámos a visão sobre o valor das propostas barretianas referidas em cima e informações que são facultadas sobre a passagem e permanência de Gisèle Barret em Portugal, nas três décadas estudadas, o que nos permite articular e compreender a dinâmica do movimento da educação dramática expressa no ponto 5.1 desta tese.

Na entrevista nº 2 (Anexo 26:1) podemos ler: *“ Em relação às práticas educativas dentro da escola (...) trabalhamos com níveis etários muito baixos, pelo menos nos princípios, não é? Portanto, crianças muito pequenas, 1º ciclo, (...) aí as influências dominantes eram (Barret) e não sei quê (...) ”* mais à frente na mesma entrevista na página 2, podemos ler: *“ela (G. Barret) é muito centrada no eu, muito centrada no grupo, muita dinâmica de grupo”,* para continuar na página 3, do mesmo anexo: *“eu acho que a Barret marca muito, embora na altura apareça um gajo que é convictamente brechtiano, que é o Ryngaert, (...) (sobre Ryngaert podemos assinalar várias considerações dos entrevistados) A grande influência foi (d) a Gisèle e todo um ar, eu acho que a Gisèle acertou no tempo. Acertou no*



*tempo em que a malta estava (...) ”*

Continuando a analisar a entrevista nº 2, podemos encontrar considerações que refletem um ponto de vista sobre a ausência de preparação e de aprofundamento teórico e prático que era geral a quem estava comprometido com o movimento da educação dramática, factor que, na nossa opinião, condicionou a constituição de uma massa crítica influente:

O que eu penso é que a nossa prática para experimentar esse tipo de coisas é que era muito limitada (...) porque as nossas condições de formação não eram, (...) não tínhamos muito tempo, não tínhamos grande disponibilidade (...) e não tínhamos a reflexão, (...) mas passava-nos um bocado ao lado, daí que era mais fácil para nós pegar nas coisas da Barret do que pegar propriamente nas coisas do Ryngaert (...) para mim. (...) ainda hoje acho que é um fenómeno de moda. (Anexo cit:4).

Quanto à presença de Brecht e à sua influência na educação formal observamos nas entrevistas nº 2; nº3 e nº 4 referências claras quanto ao reconhecimento da sua utilidade, não sendo contudo conclusivas nem explícitas quanto às formas e ou manifestações de que se reveste essa influência. Por sua vez a forma arrivista da receção de Brecht em Portugal é salientada:

Na entrevista nº 2 (Anexo 26: 3) é dito: *“E a coisa do Brecht é (...) quando os anos da militância passam e vem o tédio e vem não sei o quê [ri] e já ninguém quer saber do Brecht para nada (...) já ninguém fala disso”*

Na entrevista nº 3 (Anexo: 27: 1) podemos ler *“depois do 25 de Abril (...) Começaram a dar os conteúdos e esqueceram-se da forma e então ficava uma coisa de propaganda política e vem-nos um Brecht profundamente propaganda política e a monotonia porque para fazerem a distanciação é não dar inflexões, é não comprometer nada da alma. Como se fosse possível, como se o Brecht alguma vez fez uma coisa dessas e fez-se até muito Brecht, nunca se fez tanto Brecht”*.

Mais à frente, na página 3 do mesmo anexo, podemos encontrar esta observação:

uma peça que é feita sempre com projetores à mostra com certeza que já tem esse lado se quisermos brechtiano que tem o jogo das crianças. Tudo se mostra, nada se esconde. Só se esconde dizendo que estamos a esconder (...) qualquer criança faz distanciação (...) É que a trabalhar com crianças, a pessoa percebe tudo o que é a distanciação. Estão numa improvisação, elas dizem: “tu não respondeste, tu não falaste assim”, estão sempre de fora, estão sempre a observar se eu ou as pessoas gostam ou não gostam e param “então tu não

fizeste aquilo que fizeste há bocado, não, não (...) assim não quero (...) ” e estão automaticamente na personagem.

Por sua vez na entrevista nº4 (Anexo 28:1)

*Podemos ler: “Eu penso que o Brecht é obrigatória matéria de pensamento e vai sê-lo durante muito tempo (...) O Brecht, em Portugal, teve essa função com o prejuízo de ter chegado muito tarde e por via, sobretudo, livresca(...) Na minha escola, digo-te já que é fundamentalmente abordado Stanislavsky com o aporte que Brecht lhe deu. Mas Brecht nunca condenou Stanislavsky de maneira nenhuma, antes pelo contrário. Sempre louvou o que o Stanislavsky estava a fazer (...)*

Na entrevista nº 3 (Anexo nº 28: 2)

Mesmo quando é para professores, aulas de expressão dramática ou de drama criativo, ou jogo dramático, chamem-lhe o que quiserem, eu sou obrigado a falar deles. (...) Do Stanislavsky do Appia falo sempre. Gordon Craig, também. Mas o Appia. O Mayerhold, importantíssimo mas mesmo muito importante. O teatro físico (...) Sim mas essencialmente teatro físico. Depois salto para o Grotowski, Artaud, Brecht, Bob Wilson, Peter Brook. (...) E falo da rutura, também, logo nesse exercício

Chegados a este ponto podemos concluir que a presença de Brecht torna-se legalmente possível depois do levantamento da censura oficial e se vai a assistir a inúmeras representações teatrais dos seus textos dramáticos logo após o 25 de Abril de 1974 sendo também reconhecido o enorme interesse que os intelectuais e artistas já nutriam pelas matérias brechtianas na época que antecede a Revolução, como podemos ver na entrevista nº 3 (Anexo:27:3) *“Brecht não era um desconhecido em Portugal e havia muitas ideias sobre o Brecht (...)”*, e no âmbito das práticas dramáticas na educação não formal pode ser detetada *“uma linha ligada às questões da animação teatral e muitas vezes ao teatro amador em que (Brecht) tem uma influência”*, assinala-se na entrevista nº 2 (Anexo 26:1).

Esta é uma perceção da presença brechtiana nesses âmbitos, educação não formal e teatro amador, possibilidade que mereceria o interesse investigativo no futuro, aliás como a sinalização de Boal na animação teatral nos primeiros anos da democracia, nas campanhas de alfabetização e na animação teatral das comunidades rurais e de bairro.

Assinala-se a não existência de referências teóricas e metodológicas ditas brechtianas na maior parte dos materiais empíricos analisados que são as teses

de doutoramento e a sua completa ausência nas propostas pedagógicas dos programas disciplinares.

Este é um cenário muito diverso do que se pode observar na investigação científica desenvolvida em países de língua inglesa e no Brasil onde encontramos o *Process Drama* e a *Pedagogia Teatral* que se reclamam das influências brechtianas, facto que é reconhecido na entrevista nº 2.

### Oposições e radicalismos: processo/produto e teatro/expressão dramática

As referências que são ainda hoje visíveis e que circulam em meios de formação de professores e que opõem o produto dramático/teatral ao processo criativo/dramático/teatral podem ser encontradas nos discursos analisados das entrevistas em estudo, nomeadamente das dicotomias que opõe teatro a expressão dramática observáveis nos dados.

Na 1ª entrevista (Anexo 26:1)

Normalmente, quando nós falamos em teatro falamos em produto e quando falamos em produto, a uma determinada altura, o produto domina o processo porque é preciso fazer um produto. (...) Por isso é que ela (Barret) fala muito na expressão dramática que não é teatro, é nesse sentido, que era importante deixar acontecer alguns processos, que isso é que é mais importante, e os produtos poderão acontecer mas é fundamentalmente o processo que é determinante.

Na entrevista nº 2 (Anexo nº27 :4) pode-se ler:

A Barret afastou as práticas dramáticas do teatro (...) profundamente (...), quando eu digo «do teatro» quando eu digo «do teatro», eu digo de uma linguagem estruturada que tem reflexão, que tem ideias, que tem coisas, estás a perceber (...) ela recusa a forma, portanto ao recusar a forma na metodologia (...) Inglaterra foi o grande reencontro daquela rede com coisas que para mim eram coisas básicas da linguagem teatral.

Na entrevista nº 4 (Anexo:28: 3, 1)

(...) Ryngaert é uma metodologia de trabalho com crianças que, sobretudo, pretende uma iniciação à linguagem teatral (...) A função é ajudá-los a falar do mundo através de uma linguagem que é o teatro. Enquanto ela (Barret) nunca renegou o que afirma, que uns dos pecados capitais que ameaça a expressão dramática é, exatamente, a esteticização, o que quer dizer o teatro. A expressão dramática transformar-se em teatro, transformar-se num produto estético. A Gisèle Barret nunca teve nada a ver com o teatro e o Ryngaert sempre teve.

Julgamos que estas afirmações, produzidas por protagonistas que intervieram na implementação do Sistema da educação dramática no seio do Sistema Educativo, tanto enquanto formadores e professores como enquanto especialistas promotores de impulsos notáveis na definição de políticas adotadas, na medida em que foram muitas vezes chamados como consultores a dar pareceres ou a participar na realização de relatórios sobre matérias específicas da educação dramática, denotam bem a necessidade urgente da clarificação e do aprofundamento do universo epistemológico da educação dramática e da sua função no Sistema Educativo Formal.

A verdade é que questões como estas dicotomias, a oposição produto/processo e a oposição Teatro/Expressão Dramática ou Drama têm sido tratadas desde os anos oitenta em vários países de língua inglesa e no Brasil, sendo que em França se desenvolveram projetos que ligam o mundo da arte teatral às escolas através do desenvolvimento dos conceitos de animação e educação artística das crianças e dos jovens e que pretendem ter um papel na formação de jovens públicos.

O aprofundamento teórico desenvolvido por vários investigadores da órbita do *Process Drama*, e da *Pedagogia* Teatral e as propostas técnicas e metodológicas que resultam da utilização de convenções dramáticas tais como a narrativa episódica, a epicidade, o enquadramento distanciador e o modelo de ação, proposto pela teoria das peças didáticas de Brecht e as técnicas do *Teatro do Oprimido* aos quais se juntam as profundas alterações introduzidas nos anos sessenta nos processos da criação teatral com o método improvisacional e as formas de criação coletiva e criação colaborativa que descentram o lugar do dramaturgo e do encenador, vieram resolver e superar a questão da separação entre processo e produto, pois que se passa a considerar que o produto é sempre uma etapa de um processo considerado momento a momento.

Contudo, a ênfase no conceito de espontaneidade, compreendido como um processo assente no deixar fazer que vai presidir ao *Child Drama* inglês de Peter Slade e Bryan Way dos anos sessenta e setenta do século XX e da *Expressão Dramática* de Gisèle Barret, vai influenciar a formação de professores da Escola Superior de Educação pela Arte que funciona até 1983 em Lisboa junto ao Conservatório Nacional e que tem como missão a formação de professores de educação pela arte.

A esta hegemonia, digamos assim, junta-se a falta da discussão dos princípios

educacionais sobre os quais a linguagem dramática entendida como artística se fundamenta e as referências abstratas e antiquadas, produzidas nos discursos, sobre o conceito teatral, assentes em modelos tradicionais que já tinham sido postos em causa nos anos sessenta do século XX e profundamente alterados.

Tudo isto, a par com uma moda muito em voga das taxonomias classificatórias, vai contribuir para que a dimensão psicológica e o modelo tecnicista das atividades dramáticas saiam privilegiados desta falsa dicotomia que separa e opõe a estética teatral à expressão dramática e ao drama educacional, substituindo-se conteúdos específicos da linguagem dramática e teatral por conceitos genéricos de criatividade, expressividade e espontaneidade que poderiam ser alcançados por outras disciplinas do currículo escolar e que acentua a fragilidade da epistemologia na qual assenta a reflexão teórica da educação dramática em Portugal.

### Influência de Gisèle Barret em Portugal e o esvaziamento da proposta de Ryngaert

Na primeira entrevista (anexo 25:3) podemos ler: *“Ela (G. Barret) é determinante desde 79, a altura em que veio a Évora, aos encontros de Évora, e depois vai ter uma importância muito grande e uma influência muito grande fundamentalmente a partir dessa dimensão da pedagogia da situação”.*

Por sua vez na entrevista nº 2 (Anexo 26:1,3,4) é dito: *“(...) eu acho que a Barret, marca muito, (...) de repente, o grande choque para mim foi descobrir quanto da Barret era vazio. E de repente confrontar com o que se fazia em Inglaterra (...) ela é sempre igual e tu estás a trabalhar no vazio, estás a trabalhar em terapia de grupo (...) um bocado muito curte e um bocado requentado (...) a Barret afastou as práticas dramáticas do teatro (...) ela recusa a forma, portanto ao recusar a forma na metodologia., e (...) Inglaterra foi o grande reencontro daquela rede com coisas que para mim eram coisas básicas da linguagem teatral (...) E esse tipo de coisa exige, (...) exige mais dedicação, exige mais conhecimento. Exige umas cabeças mais estruturadas, exige mais confiança e uma prática mais sólida. Portanto daí eu achar que, que não vês muito disto nas escolas, porque não é fácil de fazer”.*

*Na entrevista nº 4 (Anexo 28:1) é referido que “A Gisèle Barret nunca teve nada a ver com o teatro (...) Mas ele (Ryngaert) fala de teatro”* e de seguida reafirma que as propostas de Ryngaert configuram uma metodologia de trabalho com crianças a partir da linguagem dramática e teatral.

São estes testemunhos, juntamente com a análise das teses de doutoramento, a que se junta a constatação no terreno, ao longo de longos anos de profissional comprometida com a formação geral de professores e a formação de especialistas, que levam a autora deste trabalho a afirmar que neste momento há uma necessidade muito grande de refletir sobre os conteúdos das propostas epistemológicas vigentes na educação dramática que se propõe no Sistema Educativo e que se indicam as teorias brechtianas como constituintes fundamentais dessa reflexão.

O que se perde quando se perde Brecht?

Brecht propõe a superação da separação entre atores e espectadores, através da mudança das concepções do teatro e do drama, com a reflexão sobre a natureza épica da obra dramática e sobre a construção da significação cénica ao sublinhar que a principal função da peça didática é a educação dos participantes através da criação artística teatral no processo de criação cénica partindo do princípio de que quando se atua “a imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensados” (GWF,1025 in Koudela, 1999).

O conceito de modelo é entendido como exercício coletivo que tem como objetivo a investigação das relações humanas e que deve ser objeto de imitação crítica. Para Brecht é a atitude ativa no processo de aprendizagem que importa e que é bem expressa na tradução para inglês que ele próprio faz de Lehrstück (peça didática) para learning play colocando a ênfase na atitude ativa da aprendizagem. Em 1930, num dos fragmentos sobre a teoria da peça didática (Steinweg,1972 in Koudela,1999:17) Brecht afirma “entre a verdadeira filosofia e a verdadeira política não existe diferença” e a partir deste reconhecimento, aparece a proposta de educar os jovens através do jogo teatral, isto é, de tornar possível que os participantes sejam ao mesmo tempo atuantes e espectadores nos

acontecimentos dramatizados como é proposto pela pedagogia ativa.

Brecht propõe o estranhamento e o modelo de ação como instrumentos didáticos reconhecendo que o jogo teatral não é uma cópia da realidade mas sim uma metáfora construída no processo de significação da dramatização, em oposição a um processo de identificação e, ou, redução da ideia ao plano da experiência que poderia ser provocado pelo processo do jogo de papéis “O objetivo da aprendizagem é a historicização” refere Koudela (1999:18).

Também Gautier (1995) fundamentada em Piaget procura comprovar a origem do teatro no jogo infantil do *Faz-de-Conta* e propõe um método de trabalho dramático que assenta nas teorias de Frenet relacionando o trabalho com o jogo infantil e na apropriação, por parte das crianças, da linguagem dramática e teatral. Para esta autora (Op. cit) a criança tem necessidade de ser reconhecida socialmente pelos outros, nomeadamente pelos seus familiares, e o facto de produzir coisas concretas, relacionadas com a vida e a realidade leva-a a conhecer a sua própria identidade e os poderes das suas explicações mágicas provocando-lhe o desejo de recomeçar e pretender ser bem-sucedida na concretização das suas propostas; reforçando desta forma a autoconfiança e a auto estima.

No seu livro, *O Teatro desde os Cinco Anos* (1995) ela aponta um erro muitas vezes repetido nas nossas práticas assentes em jogos, exercícios e atividades conduzidas no sentido do desenvolvimento da expressão e que é verificável nos conteúdos prescritos nos programas disciplinares oficiais e sobre o qual recaiu também a nossa atenção na análise de dados efetuada.

“Em improvisação isso constitui muitas vezes o erro: o adulto imiscuir-se demasiado nas criações das crianças, expressar-se e criar respondem efetivamente a necessidades fundamentais nas crianças (...)” (Op. cit: 20,21). Partindo de uma situação irreal, como o jogo, as atividades desligadas do seu contexto real perdem a razão de ser e tornam-se abstratas. É a partir de situações concretas e relacionadas com a realidade vivida, que a criança e o jovem desenvolvem o seu julgamento, o seu raciocínio e só depois disso, a questão da expressão se coloca, porque, esta resulta e será o testemunho das suas vivências, das suas experiências, das suas informações e das suas aprendizagens obtidas das relações com os outros e com o meio. “Não é portanto ao adulto que cabe, em animação teatral, por exemplo, empurrar a criança para

atividades imaginárias e subjetivas” (Op. cit:22).

De muitas formas, as propostas de Gautier se encontram com as propostas da pedagogia teatral proposta por Brecht, Para ambos o teatro, para além de ser um instrumento substancial de expressão e comunicação, serve de instrumento cognitivo, servindo para interrogar o meio envolvente, questionar o passado, formular hipóteses, conhecer o outro e, finalmente, aperceber-se da sua própria identidade em construção.

Para ambos, a arte teatral, tal como a pedagogia é uma questão de saber colocar as questões certas de forma a permitir ao adulto, ao jovem e à criança o despertar das suas ideias e a formulação dos pensamentos e juízos.

Ambos consideram que a fase de reflexão e discussão em coletivo é crucial pois incrementa a imaginação, encoraja a expressão dos verdadeiros interesses e as respostas possíveis às questões colocadas, oferecendo a tomada de palavra por cada um e a oportunidade de realizar trocas em grupo como Brecht aconselha na Escola Estética.

## Escola Estética

“Para desenvolver o gosto nas crianças, é preciso que entrem em uma escola especial onde possam fazer aquilo que se faz em química nos laboratórios.

Elas devem ter máscaras, roupas e objetos para brincar. Elas devem ter móveis para decorar quartos no cenário.

Os móveis devem ser de boa e má qualidade, as roupas de diferentes qualidades.

Elas precisam ter blocos de construção com peças de épocas diferentes entre as quais possam escolher.

A partir de pequenos moldes devem aprender a planejar jardins e fazer arranjos com flores artificiais.

Para as aulas de música elas necessitam de gravadores, com fitas de trechos de obras musicais.

Elas devem aprender a fotografar e a fazer composições, a moldar e pintar potes de barro.

Elas necessitam de tipografias para compor páginas de livros. De pastas com imagens Kitsch.

Precisam de ler poemas, e ouvir bons e maus oradores, em discos. Precisam de caixas com objetos de uso nobre, talheres, cartas de baralho”. (Brecht in Koudela, 1999:9).



## **PARTE 4 - DISCUSSÃO FINAL DOS DADOS**



#### Preâmbulo da Parte 4

Na 4ª Parte deste estudo pretendemos, a partir da compreensão que foi alcançada sobre as estruturas teóricas e os seus elementos existentes nos discursos analisados refletir sobre os diferentes planos de ação proposital do campo disciplinar que é a educação dramática e traçar percursos da sua existência entre 1974 e 2006 pretendendo contribuir para a construção de uma narrativa da sua história recente em Portugal.



## 4.1 Considerações sobre os dados analisados dos contextos de produção, de influência e de práticas.

A Análise de Conteúdo praticada permitiu-nos uma articulação heurística,<sup>43</sup> a partir de procedimentos de indução e de dedução e da diversidade de dispositivos metodológicos sobre a pluralidade de formas dos discursos constituídos pelas teses, legislação, programas disciplinares e entrevistas que integram os *corpora* de pesquisa e que apresentam especificidades contextuais que podem ser transversalizados através de uma comparação temática após o levantamento dos dados analisados.

São os cruzamentos categoriais que nos permitem identificar repetições e permanências na composição dos dados construídos a partir dos diferentes discursos analisados e que, desta forma, julgamos poder obter também uma visão arqueológica, na aceção de Foucault (2004), da realidade teórica da educação dramática existente entre nós, uma vez que a análise produzida não só permitiu identificar as concepções de educação dramática vigentes entre nós, como também a configuração dessas concepções.

Após as etapas de análise de conteúdo plasmadas na escolha de corpus de análise e a formulação dos domínios, das dimensões e das categorias utilizadas, a terceira etapa foi a da interpretação que, através da análise das relações entre os domínios, as dimensões e as categorias obtidas, permite destacar temas, padrões e tipologias e descrever os conteúdos manifestos dando conta da significação desvendada.

Neste trabalho pretendeu-se compreender e evidenciar as estruturas teóricas existentes nos discursos analisados, a partir da análise dos *corpora* selecionados destacando-se a significação que é veiculada de uma forma explicitada, ao mesmo tempo que se pretendeu desvendar o que está para lá do visível pela reconstituição de relações entre elementos informacionais dos textos analisados que dessa forma permitem que a dinâmica da história seja ela também perscrutada.

Tivemos sempre presente que as teorias são construídas para explicar, prever e

---

<sup>43</sup> A Heurística pode ser entendida como método de investigação baseado na aproximação progressiva de um dado problema e também como a arte de inventar, de fazer descobertas, ciência que tem como objeto a descoberta dos factos (Dicionário Houaiss,2003).

controlar fenómenos e que estas consistem em redes coerentes de relações de ideias e modelos de ação que, de muitas maneiras, constroem modelos da realidade e permitem generalizações acerca de observações. Assim, a construção teórica-concetual encontrada permite considerar diferentes planos de ação proposital, de estruturas, de normas e de convenções e diferentes orientações e tipos de racionalidades que evidenciam propostas diferenciadas, face aos domínios e às dimensões por nós categorizados.

### As teorias manifestas nos dados empíricos analisados

Em função do nível atual de integração teórica, a educação dramática identificada nos corpora de análise é uma disciplina onde proliferam descrições e taxonomias fenotípicas.

Se compararmos com as propostas encontradas nos países anglo saxónicos, verificamos que, de forma oposta, nestes países, a investigação continua a avançar pretendendo-se aperfeiçoar um Sistema teórico coerente que visa cobrir os fenómenos próprios do seu domínio de estudo com métodos e técnicas desenvolvidas e aprofundamentos teóricos vários, enquanto em Portugal, o corpo disciplinar da educação dramática formal apresenta, para os diferentes conjuntos de fenómenos observáveis, uma variedade de proposições que afirmam ou negam formulações que carecem de maior significação e muitas das vezes desprovidas de ligação entre si e outras vezes contraditórias e conflituantes como é constatado na análise de dados efetuada.

No estágio atual observado na análise realizada, dá-se conta da ausência generalizada de métodos e de técnicas que, explicitadas, conduzam a operacionalidades várias, nomeadamente, no que diz respeito ao potencial interdisciplinar e multidisciplinar da educação dramática, face às outras artes e aos temas sociais e culturais.

Nos programas disciplinares que estudámos e que apontam a integração não são clarificadas as ligações entre as diferentes disciplinas a integrar e não são propostas articulações metodológicas de maneira que não é possível formular opiniões fundamentadas sobre a bondade desta integração tal como é proposta. “Todo o argumento a favor da integração exige alguma espécie de capacidades

científicas gerais e de capacidades de transferência da experiência através das fronteiras das disciplinas científicas” Whitfield (1971:136).

A verdade é que qualquer integração é devedora de ideologias e fica irremediavelmente ameaçada se a ideologia integradora não for explicitamente partilhada, aspeto que requer descrições detalhadas dos temas, dos contextos, das posições filosóficas de partida e das metodologias propostas face às finalidades a que se propõe.

São, parece-nos, a ideia de participação e o envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens bem como a diferenciação pedagógica, que sustentam a conceção de currículo como uma construção e que envolve os professores, os alunos, a escola e a comunidade e ainda um ponto de partida que é o próprio *Currículo Nacional* que tornar pertinente a oferta de projetos de educação dramática com metodologias claras e eficazes quanto aos processos como quanto aos propósitos integradores educacionais das *Área – Escola*, *Área de Projeto* e *Educação para a Cidadania* e que assim reforçariam a presença da educação dramática no interior do Sistema Educativo.

Esta análise ajuda a compreender melhor a imagem da educação dramática que tem sido preconizada e reconhecida como válida em Portugal e estabelece propostas de continuidade investigativa do Sistema geral da educação dramática por nós concebido. Desta forma, a análise da legislação fornece-nos a imagem reconhecida pelas políticas do estado, já que são os despachos normativos que nos indicam o papel que é destinado à educação dramática no universo escolar e que traduzem as políticas adotadas. Por sua vez, os programas oficiais traduzem a prescrição didática da mesma e descrevem valores e práticas legitimadas onde observamos a ausência sistemática da apresentação de métodos específicos e de vocabulário específico da linguagem dramática e teatral.

Assim, o *Jogo Dramático* pode ser considerado como uma prática entre o *Faz-de-Conta* e a formalização do espetáculo teatral em que a comunicação é efetuada à custa da construção sintática que é apropriada pelos intervenientes, de uma linguagem que é a dramática e teatral.

A ausência de teorias explicitadas e de métodos na definição da ação pedagógica e o facto dos fundamentos teóricos e das finalidades das propostas pedagógicas nem sempre serem explícitas e não apresentarem as articulações metodológicas necessárias faz com que propostas distintas, tantas vezes apresentadas de uma

forma idealizada e abstrata, se combatam num afã exclusivista e totalitário, apresentando-se como a única e verdadeira receita para a educação dramática. Vai ser este o caso da concepção *Expressão Dramática*, que se vulgariza nas décadas de oitenta e noventa e que se apresenta de forma hegemónica proclamando que a *Expressão Dramática* não é teatro observadas na assertividade das formulações muitas vezes abstratas e gerais de Gisèle Barret e que no campo da pedagogia, podem ser altamente frustrantes já que a base teórica fornecida é escassa não facilitando o estabelecimento de desenvolvimentos metodológicos.

Em 1997, Bolton considerava que *Drama na Educação* tinha já nessa altura um significado muito flutuante dependendo este dos interesses das pessoas que pretendessem discutir o tema. O termo *Drama na Educação* (ou *Drama Educacional*) tal como o termo *Expressão Dramática*, apesar dos esforços de Gisèle Barret, são demasiado familiares demasiado vagos e demasiado abrangentes e referem sempre um conjunto mais ou menos vasto de atividades que serão também nomeadas e conhecidas com outras formas: *Improvisação*, *Dramatização*, *Jogo Dramático*, *Role-Playing*, *Dança-Drama*, *Sociodrama*, etc. O campo é vasto e abrange subdivisões há muito estabelecidas mas o que permanece comum parece ser o desejo de comunicar, no mínimo de se expressar, e a intenção de alargar as formas e os meios de concretizar essa comunicação através da ação dramática.

Por sua vez, o conceito de *Jogo Dramático* está longe de estar esclarecido e é necessário distingui-lo de *Jogo de Mímica*, *Jogo de Improvisação* e mesmo de *Teatro-Educação* já que é este termo, que mais claramente denota a relação com encenação. Esta sistematização precisa de ser efetuada.

Joana Lopes (1981) dá definições do *Jogo Dramático*. Para ela, o jogo do *Faz-de-Conta* apresenta várias fases na sua produção espontânea e não é outra coisa senão *Jogo Dramático*, uma vez que apresenta uma organização semelhante: tomadas de decisão em grupo, definição de personagens, diversidade de temas e um compromisso cada vez maior com a verdade e a verosimilhança.

Para esta autora, o *Jogo Dramático* é uma atividade dramática, proposta por um adulto, que é mais ou menos relacionada com o quotidiano e que, como o *Faz-de-Conta*, é elaborada com o objetivo de estabelecer uma comunicação não só entre os membros do grupo mas também entre estes e os que ficam de fora, uma vez



que o *Jogo Dramático* comporta regras próprias manipuladas pelos jogadores, prevê a presença de espectadores, requerendo uma consciência do jogo como sendo esta uma linguagem que permite uma comunicação efetiva.

O desconhecimento persistente, do potencial que a linguagem dramática e teatral contém enquanto meio pedagógico para a aprendizagem e o exercício prático dos temas da cidadania democracia, identidade nacional, coesão e diversidade social, economia e dos problemas locais; assinalado por Isabel Meneses (1997), talvez sejam devido a receios de manipulações ideológicas que remeteram, em Portugal, a educação cívica para um lugar ocultado “de tabu em tabu” em que os currículos ocultos foram fornecendo uma formação através de “práticas e ausências-bem claras” que modelaram os jovens de hoje com competências de cidadania.

É da natureza das atividades dramáticas a abertura de espaços para o pluralismo de culturas, para formas coletivas de vida, para o pluralismo de sujeitos, opções individuais e diferentes concepções de bem. Por sua vez nas ficções criadas, as dimensões de conflito e do antagonismo e as forças agressivas que lhes estão sempre associadas podem ser analisadas e encontradas soluções, em vez de se iludir as componentes de hostilidade e violência inerentes às relações sociais.

Mouffe (2005) chama-nos a atenção para um aspeto que é muito caro às teorias da educação dramática, ao colocar a ênfase numa vertente pouquíssimo explorada. Ela diz que a formação da identidade radica em parte, no prazer do corpo e que, de acordo com a teoria lacaniana, a identidade resulta de uma coerência simbólica, da unidade discursiva e também da fruição e do prazer que anima o desejo humano. Por outro lado, o que a psicanálise nos vem dizer é que as sociedades, mesmo individualistas, constituem-se sobre identificações coletivas. No campo da política, estas identificações são o elemento agregador que deve ser tido em conta quando se teoriza sobre política e, na nossa opinião, este é também o caso, quando se empreendem projetos dramáticos sobre assuntos sociais que visam refletir sobre essas mesmas questões. “Atender exclusivamente ao domínio da racionalidade e que as paixões devem ser erradicadas do campo de debate é ignorar que a política democrática necessita de mobilizar os desejos e as fantasias e oferecer formas de identificação que conduzam a práticas democráticas” (Op. cit:28).

Um consenso é sempre resultado de uma hegemonia provisória, resultando daí

uma estabilização temporária de poder e a vantagem do reconhecimento das formas de exclusão que “em vez de as disfarçar sob o véu da racionalidade ou da moralidade ajuda-nos a lutar contra os perigos das complacências” (Laclau, 2007:10).

As finalidades educativas dos respetivos níveis de escolaridade e as aprendizagens realizadas através de atividades propostas pela escola, ou seja, os conteúdos disciplinares, deveriam abranger o que é tácito e oculto (Sacristan,1988), e que configuram questões relativas à reprodução cultural e aos valores que no nosso entender, são prioridades na formação para a compreensão e intervenção política no exercício de uma cidadania livre, consciente e ativa. Segundo Menezes (Op. cit.), a produção de projetos, atividades e materiais educacionais que abordem aspetos da vida política são escassos, ao mesmo tempo que o ideal de cidadão participativo na vida política cívica e social nunca foi uma prioridade real e efetiva.

De facto, o que podemos constatar é que as propostas contidas nos programas oficiais são orientadas no sentido do indivíduo e do seu desenvolvimento, nada dizendo quanto à sociedade e não se colocando nunca a mudança de aspetos da sociedade ou outros, como intenção funcional do programa disciplinar em questão. Assim, são omissas questões como o desenvolvimento de competências cívicas e políticas e a possibilidade de incrementar o desenvolvimento da compreensão e da criação de atitudes lúcidas e críticas face a factos da realidade e a discursos, descorando a participação política como uma realização pessoal.

Por sua vez, a formação cultural deveria ser uma preocupação mais claramente explicitada e organizada e as relações com o entorno cultural deveriam ser valorizadas e programadas.

No final da nossa observação o que se verifica é que quase todos parecemos identificar as mesmas necessidades, só não identificamos nem explicitamos o como das suas realizações, o que faz com que muito do que poderá ser feito fique pelo caminho e o que é feito, muitas vezes resulte com uma eficácia avulsa, com pouco impacto e um alcance geográfico muito restrito.

As escolas não podem pretender neutralidade uma vez que esta simplesmente beneficia o currículo oculto que veicula as assunções e os pressupostos que sustentam a ideologia dominante e o *status quo*. Contudo os programas da

educação dramática mantêm-se alheados de uma pedagogia que realce a responsabilidade pessoal e coletiva e que fomente a crítica autorreflexiva de docentes e alunos.

É possível realizar propostas emancipatórias no espaço disciplinar da educação dramática se se reconhecer que a ação pedagógica lida com valores, objetivos políticos, morais e ideológicos.

Os desafios que se colocam hoje em dia às democracias residem na nossa incapacidade para refletir os problemas sociais de um ponto de vista político ontológico (Mouffe, 2005), e as questões que agora se nos apresentam, requerem escolhas alternativas e conflituantes. Contudo, perspetivas criadas pela ordem hegemónica neoliberal colocam essas questões políticas a ser resolvidas por especialistas como se fossem questões técnicas e, desta forma, temas como isolamento, crime, poluição, racismo e sexismo, quando abordados com adolescentes, numa base subjetiva e intuitiva, parecem não introduzir a possibilidade de análise política e deixa-nos a conhecer o que já sabíamos, sem que a “perspetiva natural” que temos sobre esses assuntos possa ser alterada ou encontradas novas contribuições para o entendimento dos fenómenos e para a produção de comportamentos alternativos.

Trabalhar com factos ligados com o tema que se quer abordar e que é da experiência de vida dos participantes, reconhecendo esses factos como exteriores, distanciando-os e sobre os quais se reúne documentação com informação com detalhes e condições desses factos, proporciona inspiração quanto às formas dramáticas a utilizar, que por sua vez nos deixam ver mais sobre os temas abordados

Estudos sociológicos sobre o tema que se trabalha dramaticamente, são úteis e descrições que contenham imagens são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho proposto e, por vezes, o foco de futuras improvisações e desenvolvimentos são colhidos nessas imagens, artigos de jornais, revistas e descrições encontradas. Romances e contos são outras fontes possíveis. Lutas individuais, triunfos, frustrações, tragédias vividas por outras pessoas são a carne, os ossos e o sangue de que o drama é feito.

Dilemas para resolver nas situações dramáticas são sempre um motor importante que desencadeia a análise crítica dos acontecimentos, dos comportamentos e atitudes investidas na ação dramática, e documentos relevantes sobre os

assuntos sociais que dizem respeito ao tema são úteis porque nos permitem compreender melhor as forças que estão em jogo.

Contudo, será sempre através da experiência dramática e através da utilização de convenções, de estratégias - métodos e técnicas, e de procedimentos que tenhamos disponíveis e que dizem respeito ao corpo teórico dramático educacional que é possível produzir conhecimento na sua dupla face das dimensões de significação do abstrato – o conhecimento e do concreto - a realização dramática.

Desta forma, ao escolhermos as matérias apropriadas e ao conhecermos as técnicas e métodos a adotar na construção dramática criamos as condições para que a compreensão dos assuntos sociais se realize. Esta é uma forma de fazermos uma abordagem investigativa dramática, e de criar situações especulativas sobre um assunto ou tema escolhido, tal como Brecht preconiza na sua teoria didática.

Parece-nos também que a distância estética, como Brecht primeiramente teoriza e muitos autores posteriormente desenvolvem, como método educacional na abordagem dos temas que se deseja trabalhar ecolocados em contextos históricos passados, permite uma observação mais objetiva. A deslocação dos problemas para um outro país e ou, para uma outra cultura, ou para outra coisa relacionada por analogia mas mais dramática, pode aumentar a objetividade da observação.

A nossa compreensão das práticas dramáticas educacionais não pode ficar parada e a nossa compreensão destas atividades educacionais, artísticas e socioculturais que, não são nem inocentes, nem ingênuas, nem separadas da realidade de todos os dias, da história social, da história política ou económica, leva-nos a inferir que é preciso desenvolver a capacidade e a vontade para reavaliar as nossa práticas e investigar e reformular os nossos posicionamentos teóricos.

À pergunta, qual é a função da atividade dramática como meio educacional encontra-se a resposta em Bolton (1998:51). Para este autor “(...) Improvisação é essencialmente viver em tempo real, no presente, com o consentimento em pertencer” e as atividades dramáticas referem-se a crises e à experiência da vida, em pequena ou grande escala, que provoca nas pessoas a reflexão e a consideração.

Para nós, o valor da educação dramática reside no facto de ser realizada por indivíduos que estão relacionados em grupo e que interagem dessa forma numa área de intencionalidade, segundo regras e através de uma elaboração, contribuindo desta forma para a sua maturação pessoal enquanto indivíduos que procuram “dar” forma dramática a um determinado assunto e procedendo de maneira que a “forma” se torne cada vez mais clara no que diz respeito ao conteúdo, no afã de criar e articular significações.

É fundamental compreender e respeitar a regra do drama educacional de que no trabalho criativo dramático, temos um assunto no qual definimos uma área, criando um foco e neste processo sucessivo até ao esgotamento de todo o potencial selecionado do assunto e por sucessivas focagens e seleção de áreas, se elabora e define uma forma que é dramática e ou teatral.

É fundamental que o assunto escolhido esteja relacionado com as pessoas, agora e em contextos sociais, e que se preveja o nível de abordagem educacional pretendido e a compatibilidade do mesmo com o potencial do grupo em vista. Neste campo, podemos elencar alguns dos assuntos que foram e continuam a ser objeto de trabalho dramático educacional crítico: trabalho, guerra, educação, questões de género, racismo, questões ambientais, saúde, alimentação, família, abrigo, viagens, comunicação, vestuário, religião, lei e todas as outras áreas do currículo.

Para que a dimensão educacional aconteça devem ser procuradas fontes escritas relacionadas com os programas das várias disciplinas e selecionados materiais de acordo com o conhecimento que se tem dos alunos com quem se vai trabalhar, considerando dois tempos neste processo: uma seleção prévia e a seleção que se realiza a seguir a cada aula para se proceder ao planeamento da progressão do trabalho. Os *Jogos de Improvisação* devem ser considerados como uma prática teatral em que se aprende a fazer e a ver e a gostar de teatro a partir de experiências pessoais com esta arte.

Desde os anos sessenta, altura em que se dá início ao *movimento de teatro improvisacional* na América, que dentro do espírito do entendimento de que a obra teatral é uma criação coletiva, cada vez mais, os grupos de teatro profissional utilizam exercícios improvisacionais para a criação teatral de textos dramáticos literários.

A prática teatral assim desenvolvida, constitui-se como uma atividade que propõe

o desenvolvimento do olhar crítico, pois durante o processo, os participantes são incentivados a estar atentos aos focos das questões e a questionar as situações apresentadas. Será esta nova concepção de criação teatral que vai influenciar algumas das tendências da pedagogia dramática que assim se aproximam das teorias críticas.

As experiências de ação dramática, jogos de simulação, jogos de papéis, dramatizações, quadros parados, etc., podem constituir instrumentos essenciais em projetos que visem a promoção do desenvolvimento pessoal e social se for garantido que as experiências são significativas do ponto de vista dos valores que se colocam em debate e que são contextualizadas na realidade, tornando-se promotoras de reflexões em contextos relacionais de aula ou oficina dramática com apoio emocional securizante.

É desta forma que a educação dramática pode ser uma metodologia essencial interdisciplinar para a educação para a cidadania ou para propiciar aos alunos um conjunto de ferramentas com vista a atuações interdisciplinares. Ao deslocar-se dos domínios das ciências, de onde é oriunda, para os domínios sociais, políticos, éticos e estéticos, propõe a comunicação entre diversos domínios ao visar a procura de soluções para problemas onde se cruzam diferentes domínios da ação e do conhecimento humano.

Será então, na medida em que o teatro proporciona a experiência estética, o senso de coletividade e a capacidade para o diálogo, que se entende que a prática do teatro, segundo métodos emancipatórios, torna os participantes capazes de fazerem escolhas e produzirem discursos críticos sobre a realidade e levá-los ao debate no espaço público.

Guatarri (2006) assinala que os jogos de papéis podem contribuir para que os participantes compreendam que se pode transformar o poder, que é possível convertê-lo numa instância com múltiplos parceiros, procurando através de debates agonísticos e não por intermédio de uma relação de dominação entre instâncias hierárquicas. Na sua opinião esta é uma forma de inventar aquilo que se pode designar por “arranjos coletivos de enunciação” (Op. cit: 156).

A missão do teatro será então contribuir para o alargamento do Sistema Educativo colmatando o seu *deficit* em atividade cultural e na relação com a comunidade em volta do meio escolar, tornando-se uma ferramenta de intervenção sociocultural.

Sabemos dos fundamentos psicopedagógicos estudados que a aprendizagem integradora potencia experiências construtivas e reflexivas que alargam o entendimento atual de nós próprios e do mundo e que são assimiladas de forma a poderem ser utilizadas em novas situações, e sabemos também que o esvaziamento da crítica social e a visão psicologizada e liberal da humanidade faz hoje com que as questões da superação da injustiça socioeconómica e propostas práticas de políticas da diversidade e de autoafirmação fiquem lamentavelmente arredadas do horizonte pedagógico (Maclaren, 1999).

É com a consciência e o aprofundamento epistemológico, que fomos construindo ao longo deste nosso trabalho investigativo, que pretendemos contribuir para que a articulação de outros paradigmas e outras propostas epistemológicas se tornem acessíveis e possíveis de serem utilizados nos contextos das práticas e na reflexão teórica a desenvolver sobre a educação dramática formal em Portugal, cientes da realidade que é expressa na Entrevista Nº 1: *“Acontece o congresso da IDEA e desaparecem os nossos encontros internacionais. Eu acho que a partir de 90 começa-se a assistir ao desfazer (...) o movimento é todo contraditório, começa a haver formações especializadas e as coisas começam a desaparecer do Sistema de ensino (...) Os desafios que se colocam (...) acho que isto está no grau zero. (...)”* (Anexo 14:4).





## **4.2 Contributo para a compreensão dos percursos da educação dramática no Sistema Educativo de 1974 a 2006**

Durante o séc. XIX forma-se uma conceção curricular de que a educação consiste em aprendizagens realizadas por indivíduos. A esta visão opõem-se os pontos de vista progressistas de Dewey que desenvolve e critica a filosofia da educação democrática ou proto - democrática contidas em Rousseau e Platão e concilia uma visão da educação centrada no indivíduo com a influência exercida pela sociedade na qual o indivíduo se insere. Da mesma forma, Vigotsky concebe o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social em que a educação é o resultado da construção social dos sujeitos que vão formando a sua identidade conforme os quadros valorativos elaborados a partir dos contextos psicofísicos, culturais, políticos e sociais, ao mesmo tempo que no universo da pedagogia, vão surgir teorias e propostas que enfatizam o valor da atividade lúdica e dos processos de expressão/comunicação que as diferentes artes oferecem.

Para estes autores progressistas, Froebel, Caldwell, Dewey, Frenet, Piaget e outros, o indivíduo desenvolve-se em interação com o contexto em que está inserido sendo que, no ensino e na aprendizagem, os interesses das crianças e dos jovens devem ser os eixos organizadores das proposições educativas tomando como garantido que é através da ação que a criança estrutura a sua aprendizagem numa perspetiva que concebe o processo de ensino e a aprendizagem como uma atividade intencional e crítica; e a educação como uma atividade social historicamente contextualizada.

É na teoria crítica e no reconhecimento da necessidade de meta-teorias que se constata a necessidade de se refletir criticamente sobre o desenvolvimento histórico das géneses dos interesses e valores sobre os quais são tomadas opções curriculares. Giroux (1990) sustenta que o objetivo principal da pedagogia crítica é a compreensão da educação como um ato cultural e político. Freire (1975), por sua vez, concebe a educação como ato “cognoscente”, isto é, como processo de construção do saber através de interações com problemas e situações reais em que os estudantes desenvolvem a *conscientização*, desses problemas e as capacidades de reflexão sobre os mesmos, descobrindo formas

outras de ver coisas, processos e soluções para situações problemáticas. Aqui também se podem encontrar paralelos com a visão brechtiana.

É então uma teoria educacional que se considera baseada em princípios de participação ativa, reflexividade, liberdade, autonomia, responsabilidade e diálogo, direcionada para contextos educativos concretos com referentes da realidade e configuradora de processos curriculares flexíveis, que pode fornecer esses princípios e modelos, temas e perspetivas que oferecem racionalidades às práticas dramáticas escolares.

No nosso entendimento tal como no entendimento de muitos, a comunidade educativa que é a escola é uma comunidade alargada, ou seja, uma instituição que se estende ao espaço social e cultural envolvente com os quais procura estabelecer laços de cooperação para a construção conjunta de um projeto educativo que responda à necessidade e interesses pessoais e sociais da comunidade. Identifica-se assim uma escola que não pode ser concebida isolada da comunidade envolvente e que, pelo contrário, tem de, com ela, estar conectada através de interatividades e relações que promovam trocas e partilhas educativas de melhor qualidade e com melhor aproveitamento de recursos.

São estas organizações que, segundo Fernandes (2007) e Barroso (2003), se caracterizam pela responsabilidade de todos os seus membros pelo sucesso da organização, pela valorização de pedagogias do diálogo e por princípios e regras reconhecidas, pela interdependência, pela confiança mútua e pela ideia de missão partilhada; servem o modelo democrático e plural.

“Uma visão da escola e do currículo que privilegie a participação e a co-responsabilização dos diferentes atores educativos numa ação articulada e coerente com os princípios por todos (professores e alunos (...)) assumidos e com todos negociados.” (Leite e Fernandes, 2002:27) e que, quanto a nós, são as condições necessárias para compreender e beneficiar dos efeitos das atividades dramáticas educacionais.

## A 2ª Oportunidade da Educação Dramática em Portugal

Se situamos a 1ª oportunidade da educação dramática em Portugal na 1ª República, nas propostas lançadas por pedagogos e teóricos da educação

progressistas que tinham aderido ao *Movimento da Escola Nova* que evoluía nos países ditos desenvolvidos da Europa e das Américas, tais como António Sérgio, Silva Porto, Adolfo Lima, entre outros, e cujos esforços serão abafados e desvirtuados pelas pretensões e atuações das sucessivas governações de Salazar ao longo de todo o período fascista português, podemos considerar que o período por nós estudado configura a 2ª oportunidade para a constituição de um projeto de educação dramática integrado no Sistema Educativo formal.

Nos finais dos anos cinquenta do séc. XX, verifica-se um interesse crescente por parte de intelectuais, pedagogos e artistas sobre o papel da atividade dramática no ensino, acusando influências e posicionamentos de autores franceses e ingleses e eventualmente americanos, ao mesmo tempo que se acentua uma maior consciência de oposição política intelectual e artística e é também na década de sessenta que se expandem nos países europeus, as práticas rogerianas da não defetividade, as quais, na forma assumida entre nós, se fundamentavam nas terapias clínicas de raiz psicanalítica e na dinâmica de grupos restritos (Estrela, 2006).

Será então, com a *Primavera Marcelista* e com a *Reforma do Sistema Educativo* de Veiga Simão, Lei 5 de 1973 de 25 de Julho, que a escolaridade obrigatória é alargada e se vai verificar uma viragem importante na maneira de conceber a formação de professores.

Surge assim uma nova consciência pedagógica que dá lugar a experimentações pedagógicas de naturezas diversas, tendo-se criado desta forma, em meados dos anos sessenta, em Portugal, o *Movimento da Educação pela Arte* e do qual vão fazer parte figuras muito estimáveis tais como Glicínia Quartin, João dos Santos, Delfim Santos e Arquimedes da Silva Santos, entre outros. Será a Fundação Gulbenkian que patrocinará as suas atividades através de ações várias incluindo colóquios, atribuição de bolsas, etc.

Será também na sequência de uma intensa atividade cívica que questionava questões da educação pública que, em 1987, na Fundação Gulbenkian, é promovido um colóquio sobre os problemas do ensino e da educação artística que vai dar origem ao *Projeto de Reforma do Ensino Artístico* e que o Ministério da Educação, da altura, cria a *Comissão para a Reforma do Conservatório Nacional* coordenada por Madalena Azeredo Perdigão, dando-se início à *Reforma do Ensino Artístico* em Portugal.

A Reforma do Sistema Educativo e a Lei nº 5 de 1973 de Veiga Simão e que nunca foi objeto de regulamentação, vão ter um forte impacto na década de setenta sendo uma consequência do período de liberalização iniciado por Marcelo Caetano em 1968 e que deu início a profundas transformações no Sistema Educativo na medida em que implicou uma discussão prévia alargada “das suas possíveis implicações como estratégia oficial para sair da crise económica e social que se tornou cada vez mais evidente nos primeiros anos da década de setenta” Stoer, 1986: 30).

A experiência pedagógica de 1971 a 1974 do Conservatório Nacional agora dividido em cinco escolas de nível superior (teatro, dança cinema, música e de professores e de educadores pela arte) devia formar não só artistas mas também professores de todas as artes e ainda educadores pela arte, estando previsto que para coordenar estas escolas e proceder à sua articulação com os outros níveis de Ensino Primário e Ensino Secundário, devia ser criada uma Direção Geral do Ensino Artístico.

A reforma concebia um Instituto Superior das Artes que albergava as cinco escolas mais duas escolas do Ensino Secundário anexadas. Na realidade, a mobilização da reforma educacional associada com o 25 de Abril tinha começado mais cedo, compreendendo-se desta forma que a mobilização que se verificou a seguir ao 25 de Abril tivesse precedentes tanto na discussão pública como na forte contestação ao regime que por essa altura se fazia sentir.

Com o 25 de Abril de 1974, “inaugura-se um período que estendendo-se até 1976 ficaria marcado por uma verdadeira descompressão social e política, pela reanimação da sociedade civil, pela sua organização em movimentos e partidos políticos, sindicatos, associações e grupos informais, comissões de todo o tipo (trabalhadores, moradores, etc.) cooperativas, organizações de base (...) (Lima, 1991: 205).

As alterações deram-se ao nível da qualidade fascista do regime. Desaparece o regime de partido único, a repressão da liberdade de expressão e associação, as prisões políticas, a polícia política, as milícias para militares etc. (S. Santos 1990) e com o golpe de estado de 25 de Novembro de 1975, abre-se caminho para a normalização da vida política e reconstituição do estado e do país.

As organizações populares e os movimentos de mobilização e organização de bases serão progressivamente desmobilizados e a legitimidade revolucionária cederá o lugar à legitimidade eleitoral. Serão realizadas eleições democráticas

para a eleição do Presidente da República dois meses depois de ter sido promulgada a Constituição da República a 25 de Abril de 1976.

Neste período revolucionário a escola foi assumida como um contexto propício para a mobilização e a participação em termos de novas propostas, são criados novos programas disciplinares, a conceção anteriormente existente de manuais e as formas tradicionais de avaliação são contestados e é neste contexto que surgem o programa laranja e posteriormente o de cor amarela de Música Movimento e Drama e que iniciativas legislativas são muitas vezes fruto de pressões e reivindicações sociais exercidas sobre o Sistema Educativo.

Este é um lugar de disputa hegemónica entre o poder de estado centralizador que regula através de decretos a organização administrativa das escolas e as correntes ditas do “poder popular”, da autogestão e da democracia direta. (Lima, 1991).

Será no período entre 1975 e inícios dos anos oitenta que vamos assistir ao crescimento de movimentos e ações de animação sociocultural nas escolas, em diversos lugares do país, nomeadamente no seu interior, e que irão desaparecer à medida que os financiamentos destinados a estas ações vão sendo cortados

Carregando a nossa tralha às costas, descarregando, montando, representando, andamos por essas escolas velhinhas, aldeias isoladas de meninos de olhos no chão (...) Vêm ao palco e brincam sem os vedetismos da cidade (...) Durante estes dois anos e meio realizamos 468 espetáculos dos quais 49% em regiões rurais, 80% no distrito de Lisboa (os outros 20% foram efetuados em Setúbal, Viseu, Leiria, Porto, Santarém, C. Branco, Bragança, Viana do Castelo ...) durante os dois primeiros anos os espetáculos foram sempre gratuitos, porque tínhamos subsídio do Estado (...) Revista de Animação Sociocultural (Revista Intervenção, s/ a, 1977:13, 14).

A par com esta visão de Animação Sociocultural cunhada em perspetivas teóricas marxistas que contribuiu para divulgar práticas dramáticas tais como jogos de desinibição, de confiança, de mímica, de dicção, de feitura de máscaras e de marionetas e para o estabelecimento de “relações mais fraternas entre alunos e professores por estes adquirem uma técnica de distanciação que permite uma maior capacidade de análise dos seus próprios atos” (Op. cit:28), vamos encontrar distinções entre concetualizações de *Dinamização* e *Animação Sociocultural* que se distinguem pelos factores de temporalidade e de necessidade de conhecimento profundo da comunidade em questão que a

animação requer.

A Animação Sociocultural aponta para a autopromoção de um grupo ou comunidade assente nos seus valores, nas suas próprias forças, não querendo com isto retirar aos organismos oficiais a sua responsabilidade de possibilitarem e apoiarem essa promoção (...) Daí que é a animação ao ter-se em conta a experiência e culturas próprias duma comunidade e sendo um meio de diálogo entre o passado e o futuro que é necessário incentivar (...) (Op. cit:31).

É neste contexto de euforia transformadora, portadora de boas práticas e excelentes intenções reformadoras da sociedade portuguesa, a partir do ensino e das formas de ensinar que necessitavam ser transformadas, que a *DOE* (Divisão de Orientação Educativa do Ministério da Educação) organizou ações de formação para diretores de turma e professores, orientadas por vários especialistas oriundos do teatro para a infância e da dança.

Estão entre eles Águeda Sena, José Caldas e Dalton Salem Assef. Estas ações apelavam ao exercício da criatividade e da espontaneidade, lidavam com a fantasia e com o imaginário e procuravam as descobertas intuitivas

Assim, se por um lado se apelava à expressão de uma criatividade, à improvisação, à comunicação com o outro, por outro lado estimulava-se uma reflexão pessoal e intimista, procurava-se uma formação multidimensional, sobre todos os aspetos do indivíduo (Caldas,1997).

Eram as competências relacionais e os comportamentos de ensino praticado pelos professores que se pretendia transformar.

No final dos anos setenta e princípios dos anos oitenta a herança de uma escola do passado, rígida, seletiva e sem esperança, coabitava conflituosamente com os princípios de uma escola humanizada, participante na democracia e justiça social (...) este dispositivo de formação trabalhava as relações interpessoais e a dinâmica do grupo, a capacidade de escuta, de aceitação, de empatia e a compreensão dos pensamentos de grupo (...) (Ribeiro dos Santos in Caldas,1997:16).

São portanto as questões da subjetividade e os fenómenos de grupo que estão na ordem do dia visando-se uma maior humanização das relações interpessoais em contextos educativos, ao mesmo tempo que se promovia uma maior consciência do corpo e do espaço e a aprendizagem da atenção e da concentração de forma que o trabalho de grupo fosse alcançado “Em seminários sobre criatividade, e o que se constatava era que o seu principal problema (dos professores) era

estarem tão longe da criança deles próprios, com a imaginação sufocada e o gosto pelo jogo perdido.” (Caldas, 1997:19).

São estas as necessidades recenseadas nesta época que tornam evidente as razões da natural adesão dos entusiastas do movimento da educação dramática aos postulados de Gisèle Barret e das suas propostas de *atelier* que se situaram sempre num espaço entre o terapêutico e a atividade expressiva criativa, e por isso dramática, no sentido em que drama significará ação ficcionada.

Retomam-se os debates da *Educação Nova* no que diz respeito às propostas pedagógicas surgidas neste processo revolucionário, quase como se nada tivesse acontecido entretanto e percorrem-se caminhos que outros países consolidaram durante as três décadas que medeiam desde o fim da Segunda Guerra Mundial (Nóvoa,1987), Assim, entram na ordem do dia conceitos como a autonomia, o prazer, a criatividade, o espírito crítico, a espontaneidade, a expressão de si, a descoberta dos outros, de si e do mundo e a cooperação que a *Educação Nova* proclamava, sem que isso queira dizer que os mesmos sejam efetivamente praticados nas escolas nem que seja claro, hoje, que tenham dado lugar à criação de estratégias eficazes de intervenção e de transformação das práticas escolares. Em 1979 foi elaborado um *Plano Nacional de Educação Artística* que resultou da recolha de pareceres junto de instituições culturais e de escolas mas que nunca foi objeto de nenhum despacho ministerial não tendo continuidade e sem que a prometida Direção Geral do Ensino Artístico tivesse sido criada.

Enquanto isto, nos anos que se seguiram à Revolução de Abril de 1974 as Escolas Superiores de Formação Artística depararam-se com vários problemas de organização e de infraestruturas, a Escola Piloto de Educação pela Arte vai desaparecer a partir de 1981 e os formandos do seu último Curso de Educadores pela Arte, cuja formação assentou nos princípios do Movimento Internacional de Educação pela Arte; são integrados nas Equipas de Intervenção Artística (EIA) e cuja existência foi regulada pela Circular nº 8/83 DSPRI/SAP/EP da DGEB.

As EIA são equipas constituídas, na sua maioria, por professores primários especializados em Educação pela Arte pela Escola Superior de Educação pela Arte, do Conservatório Nacional e extinta nesse mesmo ano, e têm como função ocupar o lugar de professor coadjuvante especializado, animador e formador, e ficam dependentes diretamente da Direção Geral de Educação Básica, transitando mais tarde para a Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL).

Estes elementos dão apoio nas salas de aula, como professores especializados e dinamizam ações de formação e reciclagem, algumas a nível nacional.

A verdade é que serão efetivamente orientações programáticas identificadas com a filosofia da Educação pela Arte que vão estruturar os primeiros programas do Primeiro Ciclo do Básico, facto que é patente no nome da disciplina (Movimento Musica e Drama) e que se devem à influência desse movimento internacional, radicado no Reino Unido desde os finais dos anos cinquenta e aportada pelas leituras e viagens realizadas por pedagogos, por psicólogos e por artistas progressistas portugueses que se interessavam pelo trabalho artístico com crianças e pelo teatro infantil realizado pelas crianças e para as crianças. Estão neste caso alguns dos professores da Escola de Educação pela Arte como João Mota, Glicínia Quartin, Arquimedes Santos entre outros.

Nos anos noventa do séc. XX estes profissionais formados por esta escola vão encontrar uma nova missão:

A partir de 1990 e devido à necessidade de se efetuar o acompanhamento dos professores do 1º Ciclo que estavam na experiência dos “novos programas”, as EIA intensificaram as ações de formação (...) A partir de 1994/95 e como resultado de uma avaliação interna, as EIA (...) reconhecem que o apoio na sala de aula, que foi dado ao longo dos anos em várias escolas, não era visível em termos de resultados práticos, não se consubstanciando em efetiva melhoria das práticas dos professores apoiados (...) Lucinda Silva e Ferraz, Helena (2000).

Em 1990, o programa disciplinar do 1º Ciclo do Ensino Básico aprovado, que afasta do seu léxico o conceito teatro que nunca é referido, é concebido debaixo de uma influência muito forte dos pressupostos e das conceções de Gisèle Barret que, ao afastar a linguagem dramática e teatral e as possibilidades de criação de sentidos e significações que a sua operacionalidade concede. do cerne da prática dramática escolar, vem reforçar a visão holística da Educação pela Arte que pretende atuar a um nível global expressivo assentando no desenvolvimento da espontaneidade, da expressão livre e da criatividade. Assim, parece-nos que as propostas colocadas por este programa oficial estariam e continuam a estar muito mais próximos das proclamações pedagógicas da Educação pela Arte.

O que nos parece trágico é a conclusão da avaliação interna produzida de que Lucinda Silva e Helena Ferraz nos dá conta em 2000 e já transcrita. “A partir de 1994/95 e como resultado de uma avaliação interna, as EIA (...) reconhecem que o apoio na sala de aula, que foi dado ao longo dos anos em várias escolas, não



era visível em termos de resultados práticos, não se consubstanciando em efetiva melhoria das práticas dos professores apoiados (...)” (Op. cit).

Nos finais dos anos setenta assistiu-se a várias iniciativas legislativas que consignam a educação dramática no Sistema Educativo e em 1977 são criados por despacho ministerial os *Centros de Ocupação de Tempos Livres* que abrem a possibilidade da existência de *Clubes de Teatro* no interior das escolas. Mais tarde, em 1978, é criada uma Disciplina de Opção de Teatro no 9º ano do Ensino Secundário que visava a sensibilização para a vida ativa profissional teatral.

Para Stoer (1982) é assim dado início em Portugal, a um regime democrático parlamentar com muito menos participação dos cidadãos na vida pública e que com a extinção das comissões de moradores e de fábricas passa-se do campo das possibilidades existentes, no período revolucionário, para um regime efetivo de democracia representativa. Na década de 80 é a “normalidade” que irá vigorar. Enquanto isto, assiste-se ao início e desenrolar de narrativas diversas. Por um lado os muito recentes professores da Escola do Magistério Primário e da Escola Normal de Educadores de Infância iniciam aquilo a que alguns chamam o *Movimento dos Professores de Expressão Dramática do Magistério* enquanto ao mesmo tempo decorrem ações de animação teatral e de expressão dramática com crianças e professores desenvolvidas por grupos de teatro para a infância e juventude a par com os esforços desenvolvidos pelos agentes do Gabinete do Ensino Artístico, órgão consultivo diretamente dependente do Gabinete do Ministro da Educação coordenado por Madalena Perdigão que, esforçadamente, prepararam documentos, reuniram pareceres e apresentaram propostas, nomeadamente o projeto de proposta de *Lei de Bases do Plano Nacional de Educação Artística*.

É através de atas das suas reuniões nos primeiros anos dos anos oitenta que ficamos a saber que a ausência da área da expressão dramática do 2º Ciclo do Ensino Básico se deve ao argumento que aponta a impossibilidade de formar professores habilitados num período relativamente largo para cobrir todo esse nível de ensino à escala nacional.

É também neste período que se discute acaloradamente o perfil das Escolas Superiores de Educação, as Escolas Superiores Artísticas e as suas competências formadoras e, será também neste período, que vamos assistir a várias tensões mais ou menos hegemónicas por parte de interesses diferenciados

e visões distintas quanto ao que deveria ser o planeamento da educação artística institucional e quais as habilitações para lecionar expressão dramática nas Escolas Superiores de Educação.

É nesta altura que fica determinado, por despacho legal, que os professores formados pela Escola Superior de Educação pela Arte são elegíveis, em segundo lugar, depois dos agentes formados pela Escola Superior de Teatro, para a leção nessas instituições de ensino superior a criar e que, com o intuito de resolver as consequências do desaparecimento da Escola Superior da Educação pela Arte integrada no Conservatório Nacional que será suspensa em 1981 e depois extinta em 1983; alguns apontaram como solução a integração de cursos semelhantes nas Escolas Superiores de Educação.

Após tentativas várias para clarificar a pertinência do seu plano de estudos e a viabilidade de integração profissional dos seus formandos no Sistema Educativo existente na altura, a viabilização da Escola Superior de Educação pela Arte não parece ter sido possível, face ao estado em que a reflexão sobre as questões do ensino artístico se encontrava em Portugal na altura, e ao relativo caos que o Sistema Educativo apresentava por motivos de afluência de grande número de jovens à frequência do Ensino Superior e do Ensino Secundário no país, nos anos imediatos à Revolução de 1974 e ainda, pela falta de estruturas organizacionais do Sistema Educativo Nacional

Assim, à ausência de instalações condignas que albergassem todos os alunos chegados às cinco escolas do Conservatório Nacional, o que gerava mal-estar entre as várias escolas, juntavam-se algumas falhas curriculares apontadas na formação musical do plano de estudos e dissidências várias foram levantadas por alguns intelectuais e artistas.

Em 1976, houve uma proposta da sua integração na recentemente criada Faculdade de Psicologia oficializada pelo Despacho nº 228/76 de 23 de Julho mas esta faculdade nunca chegou a abrir.

Era defendida por uns, como uma escola pioneira (...) que punha em prática as ideias mais avançadas da teoria educativa e do pensamento artístico (...) (e) era atacada por outros como uma escola sem nível artístico nem pedagógico, que se limitava a pregar e a praticar a subversão e a transgressão e sem lugar nem funções no Sistema educativo português. (Santos, B. M. E. 1994:10)

A verdade é que o anseio de que fossem criados cursos de formação de

professores das artes com uma componente psicopedagógica nunca foi realizado enquanto a Escola Superior de Educação pela Arte existiu e será na formação de educadores pela arte que a sua atuação se vai concentrar pretendendo formar paralelamente futuros professores das futuras Escolas do Magistério Infantil e a formação de professores do Magistério Primário bem como a reciclagem de professores em exercício e “(...) a dimensão ainda não explorada, do ensino especial, em que a terapia pelas artes tem uma função universalmente reconhecida” (Op. cit:48).

Parece-nos agora, e consultados os documentos de que nos servimos para compreender a situação da altura e o destino da Escola de Educação pela Arte do Conservatório Nacional, criada em 1971, que o interesse mais racional para a sua existência e continuação teria sido a sua transformação num ramo educacional de formação de professores de matérias artísticas para aqueles que quisessem seguir a via educacional, a formação psicopedagógica, a reciclagem de professores em exercício e a reeducação e terapia expressiva.

“De facto a E.S.E.A. foi criada em 1971 com objetivos muito amplos e algo indefinidos que assentavam em determinados pressupostos de transformação do Sistema Educativo e do Ensino Artístico em Portugal (...) ” (Op. cit:72). Concentremo-nos agora em outras narrativas.

## A Animação teatral extracurricular – Os Clubes e os Grupos de Teatro de Escola

Em 1977 é criado por despacho ministerial uma rubrica extracurricular com o nome de *Atividades de Ocupação de Tempos Livres* que dará lugar aos Clubes de Teatro. Dois anos mais tarde, em 1979 ver-se-á surgir um movimento que se diz autónomo e independente com o nome de *Encontros de Teatro na Escola* \_ *ETE*. Este movimento pretendia ter uma ação interventiva no campo do teatro como auxiliar de formação e de desenvolvimento da criatividade e da liberdade individuais e fomentar a ligação dos jovens à escola que a escola e as disciplinas curriculares raramente proporcionam (Amorim,1995). É portanto com a prática teatral como complemento das atividades curriculares que este movimento inicia a sua existência e em que a metodologia de trabalho muitas vezes adotada

consistia na criação de textos próprios, fruto de “criações coletivas em que todos participávamos e que eu tentava gerir e dinamizar “(Op. cit:19). Estes textos criados assim, partiam muitas vezes dos problemas sentidos pelos jovens no seu relacionamento com o meio, a família e dos seus problemas de crescimento e procura de afirmação identitária e eram os jogos de desinibição e as propostas improvisacionais o suporte técnico para a criação teatral em vista.

Viajar, conhecer novas terras e novas gentes fazia parte deste projeto de encontros. Todos os anos os associados se encontravam durante uma semana inteira numa das escolas que participavam nesta aventura e aí mostravam o seu espetáculo do ano, viviam em grande grupo, partilhavam experiências e participavam em conjunto em oficinas variadas onde aprendiam um pouco mais do *metier* da criação coletiva e da atividade da representação teatral através de exercícios corporais, exercícios vocais, fruição e debates sobre os espetáculos concebidos pelos parceiros do movimento. O 1º *E.T.E* realizou-se em 1980 na *Escola Secundária de Barcelinhos* que tinha aberto uma disciplina de *Opção de Teatro* e onde paralelamente se criou um grupo de teatro.

Estes *Encontros de Teatro na Escola* surgem da iniciativa de alguns professores que dinamizavam atividades dramáticas em regime de complemento curricular e que se constituíram como comissão organizadora, e, com o apoio dos Conselhos Diretivos e Pedagógicos, reuniam as condições necessárias para a organização dos encontros, sendo parte dos encargos financeiros suportados com apoios do FAOJ, das autarquias e da Fundação Gulbenkian. Mais tarde, constituir-se-ão como uma associação que perdura até hoje.

## A Formação de Professores em contextos não formais

Foi este o caso de grupos de teatro para a infância e juventude que difundiam as práticas dramáticas coordenando a sua ação de criação teatral com as atividades escolares e assumindo uma atividade pedagógica junto dos professores e dos alunos dos diferentes graus de ensino.

Uma das experiências mais interessantes e que refletiu estes anseios terá sido a *Unidade de Infância do Centro Cultural de Évora* que, entre 1977 e 1980, levou a cabo uma experiência de formação de professores conjuntamente com a prática de criação teatral para crianças e que tinha como finalidades desenvolver a

pesquisa e a criação.

Este projeto consistia na difusão de espetáculos de teatro para crianças e ações de animação que colocassem a equipa de criação e a escola em posição de realizarem trocas de experiências e saberes, contribuindo para que a expressão dramática se pudesse desenvolver na sala de aula ao mesmo tempo que eram proporcionados estágios de formação para professores que se desenrolariam ao longo de todo o ano letivo bem como a exploração pedagógica de espetáculos criados para a infância em formas artísticas e tecnicamente cuidadas

Nesta altura sentia-se uma necessidade muito grande de formação de professores primários, nomeadamente no que diz respeito à iniciação à expressão dramática, como já foi sinalizado no nosso trabalho, necessidade essa a que a Fundação Gulbenkian era sensível e que apoiou financeiramente este projeto, ficando à *Direção – Geral do Ensino Básico* a responsabilidade de autorizar as atividades previstas com os professores e os alunos das escolas primárias através da *Inspeção Escolar* enquanto ao *Centro Cultural de Évora* cabia assegurar a estrutura logística, administrativa, técnica, e artística do projeto. (Guerra, 1995).

As ações de formação de professores eram apresentadas através da *Inspeção Escolar* e asseguradas pela *Unidade de Infância*. Nos anos letivos de 1974/75 e 1975/76, tiveram lugar diversas ações de reciclagem que pretendiam dar resposta a uma reforma do ensino, virada para a democratização do Sistema e para a criação de uma consciência nacional democrática, mas estas ações diminuíram drasticamente a partir de 1976/1977 e a verdade é que este projeto só foi possível graças ao financiamento por parte da Fundação Gulbenkian, à Câmara Municipal de Évora que começava a assegurar o transporte das crianças das escolas aos espetáculos, e à visão de serviço público do *Centro Cultural de Évora* que se entendia com responsabilidades na educação artística e cultural da comunidade em que se encontrava inserido. Contudo, após duas ações de formação em Setembro de 1977 para quarenta e seis professores, o Ministério da Educação deixou de programar este tipo de ações e “os contactos com os serviços de inspeção responsáveis pelas ações de reciclagem dos professores tornaram-se cada vez mais esporádicos e evasivos de tal forma que foi impossível programar qualquer outra ação de formação” (Guerra, 1995: 59).

É nesta *Unidade de Infância*, em Évora, que entre 21 e 28 de Outubro de 1979 irá

decorrer o Encontro Internacional de Teatro para a Infância, onde vão estar Bryan Way, Gisèle Barret J. P. Ryngaert entre outros especialistas e que, no seu âmbito, é realizada uma ação de formação em expressão dramática de nível superior onde participam além desses especialistas, professores das Escolas do Magistério e artistas que durante toda a semana frequentaram oficinas orientadas por J. P. Ryngaert.

No dizer de M. Guerra (Op. cit:63)

(...) O encontro possibilitou uma maior tomada de consciência dos problemas levantados pelas questões das atividades dramáticas na educação e das diferentes sensibilidades dos atores no terreno. Ele constituiu também, um espaço de encontro e de trocas entre os especialistas de Movimento e Drama das Escolas do Magistério.

Será então a partir deste evento que alguns dos protagonistas *do Movimento dos Professores do Magistério* tomam a consciência da necessidade da criação de encontros periódicos que congregassem não só os especialistas portugueses como professores de todos os níveis de ensino interessados na exploração das atividades dramáticas juntamente com convidados, de reconhecido mérito, vindos de países onde as questões da educação artística e dramática estavam mais avançadas, iniciando-se assim, a série de quatro Encontros que se dizem Internacionais de Expressão Dramática que vão ter lugar na década de oitenta e que desaparecem após a realização da Conferência Internacional que irá criar a IDEA em 1992, na cidade do Porto.

A década de oitenta é um período fértil em entusiasmo e realizações, no âmbito da educação dramática, mas ao mesmo tempo assistimos ao estrangulamento dos financiamentos públicos à produção teatral, afetando particularmente as jovens companhias de teatro e animação para a infância e juventude, por falta de apoios da Secretária de Estado da Cultura.

Por sua vez, as Escolas Superiores de Educação vêm substituir as Escolas do Magistério Primário e as Escolas Normais de Educação de Infância sem que tivesse sido encetado qualquer programa de avaliação que legitimasse a importação de boas práticas desenvolvidas nos últimos dez anos nos cursos de formação de professores primários e de educadores de infância.

Com o tempo, vamos ver os currículos destes cursos ficarem, na maioria dos casos, desenhados com uma maioria demasiada de disciplinas teóricas e com

cargas horárias diminutas e irrelevantes atribuídas às disciplinas de expressões artísticas nos planos curriculares aprovados.

É neste contexto de profundas transformações e de esforços vários para acertar o passo com as práticas correntes nos países desenvolvidos que a expressão dramática e o teatro tentam ocupar um espaço na educação formal com algum significado.

A década de oitenta ficará assinalada pela concretização de ações determinantes para a consolidação do conceito de educação artística, mas se isso correspondeu a alterações significativas nas práticas escolares, esse será outro tema para questionamento. Será também ao longo desta década que assistiremos a acontecimentos que marcam e determinam a evolução do Sistema da educação dramática.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986 que consagra a inclusão da educação artística no currículo, a Revisão Curricular de 1989 que cria a *Área-Escola* e incrementa o desenvolvimento dos Clubes de Teatro, a relação com a comunidade e as realizações culturais dentro e fora da escola são alguns dos acontecimentos importantes que, de forma mais significativa, deveriam ter afetado o Sistema da educação dramática em Portugal e dando lugar a aprofundamentos epistemológicos e à sua consolidação como área disciplinar.

### Encontros de Professores de Movimento e Drama (ou de Expressão Dramática)

A Direção-Geral do Ensino Básico patrocina os Encontros de Professores de Movimento e Drama do Magistério Primário em 1981, 1983, 1986 e 1989, juntamente com a Fundação Gulbenkian e os apoios de instituições do Ensino Superior que disponibilizam espaços para sua realização. São estas, a Escola do Magistério Primário de Lisboa, o Conservatório Nacional de Lisboa e o Instituto Politécnico do Porto.

Estes encontros tiveram muitas vezes especialistas convidados de outros países e foram, no seu tempo, uma força agregadora muito significativa de professores interessados nas práticas expressivas criativas que envolvem a linguagem

dramática e teatral. Carlos Fragateiro e António Nóvoa são certamente os principais responsáveis pela realização destes eventos.

Em 1989, na Revista Percursos, é afirmado por A. Nóvoa: “(...) mas está ainda por fazer uma análise de fundo sobre as práticas da Expressão Dramática nas instituições de formação de professores em Portugal” (Op. cit:14). No segundo e último número desta revista (1991) podemos ler também uma declaração interessante e que vem ao encontro da opinião que formamos após este estudo sobre a separação e mesmo oposição entendida por alguns entre a Expressão Dramática e o Teatro:

Existem já em Portugal quatro grelhas traduzidas e estrangeiradas que colocam o Teatro como inimigo da expressão dramática e tem vindo a fazer nascer “professores” da dita, que nada tem a ver com o Teatro (ou a Dança) e que se limitam a transformar o Teatro numa arte menor e a “Expressão Dramática” num feitiço para resolver todos os problemas de educação. José Gil (1991:26)

Será então a LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, juntamente com a Reforma Curricular iniciada em 1989 bem como as influências internacionais resultantes da adesão de Portugal à Comunidade Europeia, que nos põe em contacto com experiências piloto levadas a cabo em países membros da OCDE que, desta forma, são internalizadas problemáticas educacionais e é dado um impulso de mudança no Sistema Educativo.

É graças a este contexto e com o intuito de estabelecer bases epistemológicas que servissem de sustentação à reforma que foram realizados inúmeros seminários, congressos, *workshops*, estudos, etc. e que a UNESCO fornece guíões standards para o desenvolvimento educacional e assistência concreta através de consultores que colaboram no terreno.

Mudanças significativas foram produzidas ao nível da sociedade em geral e do Sistema Educativo; na década de oitenta foram introduzidas mudanças económicas e tecnológicas e a problemática da democratização do ensino começa a ser substituída pela afirmação da escola na formação de mão-de-obra qualificada. Neste período de Reforma Educativa, nos finais dos anos oitenta, inícios dos anos noventa, segundo Stoer (1994b), assiste-se a uma substituição da preocupação com a ligação entre a democracia e a educação por uma outra mais definida sobre escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho reforçando o papel da escola no processo de modernização.



Isto corresponde a um esforço de aproximação com o nível e modelos educacionais dos parceiros europeus, nomeadamente no que diz respeito aos índices de insucesso escolar. Nóvoa (1992:57) conclui que “A Reforma Educativa pode ser vista como um esforço do estado para adquirir legitimidade, nomeadamente na definição de conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direção de escolas e no controlo da profissão docente”

São portanto dois discursos que prevalecem na sustentação da Reforma Educativa. Teodoro (1996:57) diz-nos que estes discursos: “têm uma relação difícil, enfatizando um, o papel económico da educação, e o outro focalizado na construção de uma escola de valores e de projetos”.

Para Correia, J. A. (2001), nos discursos educativos passa-se de um paradigma “democratizante e humanista” para um paradigma tecnocrático em que a política de integração social é substituída pela eficácia social que legitima os conteúdos programáticos, na medida em que estes são factores de orientação condicionados por tomadas de diretivas e decisões políticas orientadas por questões como a criação de empregos e desenvolvimento económico que determinam o que deve e não deve ser valorizado na educação em termos de conhecimentos científicos e tecnológicos. É desta forma que se compreende que o Decreto-Lei da Educação Artística de 1990, nunca tenha sido regulamentado, a par com a incapacidade demonstrada por parte dos grupos científicos e associativos representativos das artes na educação em se organizarem e produzirem propostas realistas, sustentáveis e viáveis.

É nesta altura que partem professores de expressão dramática das Escolas do Magistério para universidades estrangeiras, nomeadamente para o Canadá, França e Inglaterra, para lá obterem os seus graus de mestre e poderem, dessa forma, lecionar nas recentes criadas Escolas Superiores de Educação à semelhança do que se tinha passado nos anos setenta que, com a intenção de colmatar deficiências existentes e com a evolução política e económica da sociedade portuguesa, foi desenvolvida uma política de incremento de bolsas, política esta iniciada por Veiga Simão para a frequência de cursos no estrangeiro e no país.

## Os Projetos oficiais: A Escola Cultural e A Cultura Começa na Escola

O conceito de *Escola Cultural* implica um modelo educacional que pretendia atender às várias dimensões da educação humana e deve a sua criação a Manuel Ferreira Patrício que fez parte da Comissão de Reforma criada na sequência da aprovação da Lei de Bases e que, pouco tempo depois, enquanto presidente do Instituto de Inovação Educacional deu um forte apoio à experiência da Escola Cultural no terreno, entre 1987 e 1990.

São as dimensões letiva, extra letiva e interativa que este autor considera atendíveis pelo processo educacional desejável e que, sendo no seu entender a dimensão letiva obrigatória e geral, a segunda e a terceira são livres e programáveis pela escola e de carácter facultativo quanto à frequência dos alunos. Nesta conceção educacional é a dimensão extra letiva que dá expressão às atividades artísticas, culturais e desportivas sendo a dimensão interativa verdadeiramente a dimensão que relaciona as disciplinas letivas com as artes e a cultura. É neste espaço que se situaria o Trabalho de Projeto e o trabalho independente que por excelência são os âmbitos dos clubes escolares.

Os Clubes de Teatro, segundo esta conceção, como outros clubes realizam-se fora do horário letivo dos alunos e professores intervenientes e funcionam como lugares de afirmação da personalidade e da subjetividade e questionamento da realidade, ao mesmo tempo que se toma contacto com a cultura teatral e aprofunda os conhecimentos da linguagem e das técnicas teatrais e por vezes até se contacta com a realidade profissional teatral ou pelo menos com artistas profissionais. O Aparecimento dos grupos/clubes de teatro que tinham sido regulamentados em finais dos anos setenta é agora, nos anos noventa, reforçado pelos projetos do Ministério da Educação que dão corpo ao conceito de *Escola Cultural* em 1987 e posteriormente em 1989 com o projeto conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura – *A Cultura Começa na Escola* onde era concebido que a escola deveria contemplar a Cultura na totalidade das suas formas.

Nos Clubes de Teatro, os processos e os métodos de trabalho são avaliados pelos resultados alcançados no que se referem aos processos de crescimento e maturação dos participantes e não pelos objetos “artísticos” produzidos. De facto, é mais de uma aferição do que de uma avaliação que se trata, e os seus produtos

finais são apresentados no espaço da escola, em festivais organizados pelas autarquias e em encontros escolares. Os clubes e os grupos escolares são lugares de encontro, de trabalho e de partilha que correspondem a necessidades profundas dos jovens e de toda a comunidade escolar.

Quanto ao projeto interministerial, *A Cultura Começa na Escola*, iniciado em 1989 que se assumia pela ênfase atribuída às intervenções realizadas pelos artistas no interior das escolas e pelas relações estabelecidas entre as escolas e as instituições culturais, em 1991 já não existia apesar da retórica sobre o ensino artístico e a educação artística se manterem na ordem do dia e de haver fundos comunitários disponíveis canalizados através do *GETAP* (Gabinete de Educação Tecnológica Artística Profissional).

Este é um organismo criado em 1988 pelo Decreto-Lei nº 397/88 e que tem como linhas orientadoras a pretensão de refletir sobre as preocupações mais urgentes do ensino Artístico em Portugal e entre outras, a identificação e o estabelecimento de áreas e de critérios de formação e a construção de perfis de formação quanto à educação artística genérica.

Em 1991, são publicados projetos de decretos-lei regulamentadores das várias áreas artísticas<sup>44</sup> pelo GETAP e a proposta de decreto-lei sobre a educação artística na área do teatro foi divulgada na Conferência Nacional – Mudanças Qualitativas Na Educação Artística, no Porto em 1992. Estas propostas de Decreto-Lei pretendiam situar a educação artística no contexto da Reforma Educativa que se iniciava e contribuir para a sua expansão no Sistema Educativo. Estas propostas de decreto-leis nunca foram aprovadas, razão porque não analisamos o seu conteúdo. Contudo, assinalamos o seu pendor transdisciplinar, a prioridade concedida à formação de professores e a ligação entre o meio escolar e o meio social que são consideradas prioridades estratégicas. Era assim aberta a possibilidade da existência de um Sistema de Educação artística genérica, estruturado e organizado, possibilidade que nunca passou disso, já que as estruturas administrativas responsáveis se mostraram totalmente incapazes de o realizar.

Este gabinete, com o estatuto de Direção-Geral, teve a finalidade de conceber a orientação e a coordenação de ações de educação e de ensino artístico no

---

<sup>44</sup> Excetuando as artes plásticas onde não foi possível obter consenso.

âmbito do ensino não superior e as suas linhas de atuação foram, nomeadamente, o reconhecimento e a equivalência de diplomas respeitantes a cursos realizados no estrangeiro, a criação de perfis de formação adequadas às necessidades e a fomentação de iniciativas autónomas, bem como a definição de planos curriculares para cada uma das áreas artísticas, a organização e diversificação da rede escolar e a celebração de protocolos e contratos com instituições de ensino não superior de cariz oficial, particular e cooperativo.

A Área-Escola, como já foi referido, foi criada ainda na década de oitenta, (Decreto- Lei nº 286/89), como área curricular não disciplinar e tendo como finalidade as articulações de saberes, a ligação entre a escola e o meio, a formação pessoal e a formação social, prevendo-se a criação de projetos aglutinadores dos saberes propícios à interdisciplinaridade. É regulada através do despacho 142/ME/90 que especifica que a interdisciplinaridade implica o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação numa perspetiva transversal aprofundando objetivos comuns às diversas áreas disciplinares.

Para J. Barroso (1994), a fim de se concretizar a autonomia das escolas, consignada com o Decreto - Lei nº 43/89, a escola devia criar uma “carta de princípios” onde constaria um conjunto de medidas de política da escola e que deviam servir a um plano de ação que deveria especificar o que devia ser feito, quando e por quem. Este plano de desenvolvimento serviria de base à programação curricular anual e assim seria espectável a corresponsabilização de toda a comunidade educativa no plano de ação traçado.

A verdade é que tanto na Reforma Curricular dos finais dos anos oitenta como na Reforma Curricular dos finais dos anos noventa, os programas de educação dramática criados e revistos demonstram ausência de articulações explícitas com outras disciplinas e total alheamento das novas realidades introduzidas nos currículos e das novas dinâmicas que se pretendiam introduzir na vida escolar.

A área do conhecimento transversal Educação para a Cidadania ou a Área de Projeto criadas nos finais dos anos noventa ou mesmo a Área-Escola não se encontram refletidas no articulado nem na estrutura dos programas das disciplinas de educação dramática, permanecendo estes, em qualquer dos casos, como figurinos tecnicistas, separados da realidade escolar e da relação com a comunidade envolvente e dos conhecimentos veiculados nas diferentes disciplinas. Desta forma, desperdiça-se a mais-valia integradora das metodologias

próprias das atividades dramáticas apoiadas nas estruturas dramáticas que resultam das construções de significação que a linguagem dramática e teatral permite, e ainda o reconhecimento público das mais-valias educacionais dramáticas que tal explicitação acarretaria.

Segundo Lima (1991), a teoria de Kolberg é evocada no quadro da Reforma do Sistema Educativo e da implementação da Lei de Bases “quer seja acentuando a dimensão política através do conceito de educação cívica quer seja acentuando a vertente sócio-moral”. Contudo este autor conclui que quinze anos depois da instauração da democracia em Portugal, “a escola não promove a educação dos alunos nesta área” (Op.cit:33). As razões apontadas por este autor são várias. Para ele, é impossível superar esta deficiência exclusivamente no quadro das reformas curriculares; é, no seu entender, o modelo de organização e de governo da escola que permanece incongruente em relação ao sentido das mudanças propostas. Compreende-se assim que não é possível promover a participação e a educação democrática dos educandos num contexto escolar onde os professores, os pais e os representantes da comunidade local não participam ou mesmo onde as decisões são exclusivamente tomados pelos professores enquanto na década de noventa, por ventura a década mais decisiva e que reúne todas as expectativas é também o tempo em que todas as fragilidades estruturais se manifestam, o Núcleo de Ensino Artístico criado após a reestruturação do Ministério da Educação e incluído no Departamento do Ensino especialistas (Op. cit). Este é um campo em que a pedagogia dramática e teatral tem muito a acrescentar, basta lembrarmo-nos das propostas metodológicas do *Process Drama* e do método do *Teatro do Oprimido* ou ainda do Modelo de Ação proposto pelo trabalho com as peças didáticas brechtianas por nós já apresentados no nosso trabalho.

Com o insucesso escolar, a massificação da escola pública e outras crises, como a contestação estudantil em certas alturas, ou a dificuldade em modificar hábitos e comportamentos pedagógicos antiquados, os problemas educacionais mostram-se de difícil resolução num quadro estritamente pedagógico, ao centrar-se frequentemente apenas nos processos, numa tentativa de humanização da escola, a dimensão política, por vezes, é descurada e raramente foi possível cortar com as estruturas sociais e de poder e até com as práticas pedagógicas da escola tradicional que, na realidade, não sofreram alterações de fundo (Lima

1991).

Na década de noventa, por ventura a década mais decisiva e que reúne todas as expectativas, é também o tempo em que todas as fragilidades estruturais se manifestam, o Núcleo do Ensino Artístico criado após a reestruturação do Ministério da Educação e incluído no Departamento do Ensino Secundário, Decreto-lei nº133/93, parece ter como única preocupação a qualidade do ensino artístico ministrado e quanto à educação artística no Ensino Básico, no que respeita ao seu desenvolvimento e acompanhamento, este é da responsabilidade do Departamento da Educação Básica que “(...) lamentavelmente nem sempre esteve atento à Opção de Teatro (...)” (André, T., 1998:33). Segundo esta autora:

Estes departamentos preocupavam-se muito mais com questões teóricas do que com a observação e análise da realidade. Por isso muito se falou sobre a filosofia de base para a docência da Educação Artística e as suas três vertentes diferenciadas mas complementares, a Educação pela Arte, A Educação para a Arte e a Arte na educação - mas muito pouco se fez relativamente às experiências que iam acontecendo no terreno (Op. cit:33).

É neste contexto que se assistiu à implementação das *OED* no Ensino Secundário em 1992 e ao acabar da disciplina de Opção de Teatro do 9º ano, em 1995, e cujo programa disciplinar tinha como principal finalidade sensibilizar os alunos para as diversas profissões ligadas ao teatro; e que foi muitas vezes lecionada por atores que tinham frequentado o Conservatório Nacional ou por docentes de outras disciplinas com o objetivo de completar o horário. Será, nesta altura, o Conselho Diretivo de cada estabelecimento de ensino que escolhe os candidatos ao lugar de professor dessa disciplina.

Experiências de animação e formação nos anos noventa - Associação Portuguesa de Expressão Dramática – *APED*

Nos anos noventa, são várias as realizações de encontros distritais de Teatro Escolar que contam com os apoios das Direções Regionais de Educação, das Câmaras Municipais, da Fundação Gulbenkian e da Secretaria de Estado da Juventude. Nesta altura, foram criados concursos nacionais da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional e surgem projetos associativos que reuniram professores, jovens e várias instituições em torno de realizações cujo final

resultava na apresentação de espetáculos de teatro, discussões sobre o fazer do teatro e oficinas de formação para jovens, professores e todos os que estivessem interessados nas formas amadoras da criação teatral e que, desta forma vão contribuir para a formação de públicos e para a democratização da cultura.

Na mesma altura, vamos assistir ao aparecimento de vários projetos que sendo de raiz associativa recebem apoios de vários organismos, de autarquias, do Instituto da Juventude e da Fundação Gulbenkian; estes apoios podiam ser solicitados para diferentes atividades, desde encontros de escolas, produção de espetáculos e financiamento de projetos culturais de cariz artístico variado.

Estão neste caso programas de formação como o Projeto, Teatro-Escola-Teatro, iniciado em 1996 e da responsabilidade da Companhia de Teatro de Braga que foi cofinanciado pelo PRONORTE e teve o apoio da Câmara Municipal de Braga, do Teatro Circo e da Universidade de Minho e que abrangeu a formação de professores e alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, visando a formação de novos públicos mais informados e a criação de novas relações entre a Companhia de Teatro e as escolas do entorno.

Outros projetos mereceram a nossa atenção no decurso desta investigação e deles damos notícia, sem contudo, nos determos em muitos detalhes por serem laterais ao objeto principal do nosso trabalho.

Um desses projetos sobre o qual nos detemos com alguma atenção é a Associação Cultural que surge em 1990, *O Mundo do Espetáculo*, sediado no Concelho de Almada, que estabeleceu como finalidades fundamentais a criação de relações com outros núcleos artísticos, com escolas com projetos ligados às áreas das expressões artísticas, com setores da cultura juventude e ambiente da autarquia e com Centros de Formação de Professores com o objetivo de trocar experiências e enriquecimento mútuo.

Esta associação promove, até hoje, ações de formação de formadores, encontros de fins-de-semana de professores, oficinas de construção de marionetas e de treinamento da voz, de dicção e de expressão dramática. Entre 1992 e 2004 realizou Ações de Formação de Professores creditados pelo Programa FOCO em Almada, Seixal, e Palmela e a formação de monitores de *ATL* da Câmara Municipal de Almada. Paralelamente, esta associação desenvolvia projetos de animação com crianças a partir dos 5 anos, de oficinas de sensibilização ao teatro com jovens desenvolvendo oficinas várias de sensibilização ao teatro e

aprendizagens de conteúdos dramatúrgicos e da linguagem dramática e cénica. São promovidas visitas de estudo, idas ao teatro, concertos de música, é criado o Festival de Teatro Escolar – Interescolas e participam em inúmeras intervenções culturais na comunidade.

Esta é, sem dúvida, uma experiência associativa bem-sucedida que visa o desenvolvimento cultural da comunidade, das escolas e dos jovens, outras haverá iniciadas nos anos noventa, nomeadamente nas autarquias em volta de Lisboa e no Vale do Tejo, com intuito de ligar as comunidades do entorno com a realidade escolar através da partilha de atividades culturais e artísticas.

Outro projeto que mereceu a nossa atenção foi o projeto surgido na Autarquia do Porto no início dos anos noventa, *Projeto de Teatro na Escola*, que resulta de um protocolo entre a Direção Regional de Educação do Norte e o Pelouro da Cultura da Câmara Municipal do Porto e que segue em alguns detalhes a proposta de Partenariado criado pelo Governo Francês em 1986. Neste caso são artistas que recebendo uma verba da Câmara Municipal se comprometem a animar durante um ano letivo um grupo de teatro criado na escola e cuja responsabilidade é partilhada pelo artista-animador e por um professor que se dispõe a isso. Deste trabalho de animação teatral deverá resultar um espetáculo de teatro no final do ano escolar.

Questões como a existência de competências sociais como comunicação, capacidade de iniciativa, criatividade, sentido crítico, construção da cidadania ativa estavam na ordem do dia e eram os objetivos que este projeto pretendia realizar e para isso a Área-Escola e o Estatuto de Autonomia eram convocados como conceitos que legitimavam os propósitos invocados.

Neste âmbito e pretendendo nivelar discrepâncias entre a formação dos professores à qual falta uma componente cultural e artística mínima e a formação dos artistas que na maioria dos casos não têm nenhuma ideia do discurso pedagógico ou têm uma visão preconceituosa da intenção educacional, foram organizados cursos de formação teatral para os professores implicados no projeto, de forma a serem criadas relações entre todos, e reflexões significativas sobre o trabalho das parcerias em curso partilhando um discurso artístico e pedagógico comum e impregnando-se a cultura interna de escola com a cultura externa representada pelos artistas que é



(...) uma intromissão de ordem simbólica, na medida em que as mudanças nos alunos se refletem não só no seu comportamento, como no desenvolvimento da sua capacidade crítica, na sua aprendizagem de comunicação, etc. (...) Esta consciência do seu próprio crescimento permite-lhe enfrentar as críticas dos colegas (...) (Natércia Pacheco, 1999: 95,96).

Com as Eleições Autárquicas de 2002, este projeto foi suspenso e substituído por outro sem que tivesse sido objeto de avaliação. Enquanto estas experiências nascem e morrem ao sabor das vontades de quem ocupa os poderes central e autárquico em cada novo ato eleitoral, na narrativa ministerial continua a ser possível encontrar concursos nacionais de projetos que pretendem incentivar a modernização dos processos educativos, a criatividade e a dinamização da participação/ação dos agentes do Sistema Educativo, neste âmbito é possível detetar projetos que implicam práticas dramáticas e representações teatrais, nomeadamente de peças de teatro de autores portugueses.

Será no âmbito do *GETAP* que surgem as Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário-OED, em 1992, e que vemos eclodir projetos vários de parcerias entre autarquias, associações regionais e artistas. É ainda nesta década, em 1996, que o Ministério da Educação de Portugal não fornece qualquer resposta aos inquéritos enviados pelo grupo de trabalho coordenado por Ken Robinson, sob incumbência do Comité para a Cultura do Conselho Europeu, e com os quais se realizou um relatório sobre a educação artística nos países da União Europeia, no âmbito de uma iniciativa exploratória chamada “Cultura, Criatividade e os Jovens” e com a qual se pretendia alcançar vários objetivos e entre eles a promoção do debate regional, nacional e internacional a propósito da educação artística, bem como a criação de redes, de parcerias e de trocas de informação entre organizações governamentais e não-governamentais. Foi enviado um questionário em dezembro de 1995 a todos os países membros que pretendia identificar seis áreas específicas, subsequente investigação e tomadas de medidas quanto à educação artística integrada nos Sistemas Educacionais dos países membros.

As áreas específicas eram: Desenvolvimento de programas de ação; Modelos de boas práticas; *provisão extracurricular*; *o papel dos artistas na educação*; *a formação de professores e*; *identificação de necessidades especiais*. O relatório que foi produzido por esta comissão baseou-se na informação cedida pelos países membros através das respostas ao questionário de sete páginas

previamente enviado. O Governo Português, através dos seus responsáveis, na altura, o Gabinete do Ensino Artístico alocado na Direção Geral do Ensino Secundário incompreensivelmente, não devolveu o inquérito preenchido. Por aqui se pode ver a relevância real que era atribuída à educação artística no nosso país.

A par com a criação de Centros de Formação de Professores, as Universidades e as Escolas Superiores de Educação organizaram várias modalidades de formação contínua ao mesmo tempo que foram criados Diplomas de Formação Especializada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa, em 1993.

Em 1996 foi criado o Diploma Especializado em Teatro e Expressão Dramática na Educação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Desta forma, a ideia do teatro ligado com a educação, volta a surgir nos discursos dos que praticam e influenciam as decisões governamentais, ao mesmo tempo que a disciplina do 9º ano – Opção de Teatro vai desaparecer em 1995 em vez de se ter optado pela atualização e adequação do seu programa aos novos pressupostos educacionais. A estrutura central do Ministério da Educação que tem à sua responsabilidade o ensino artístico e a educação artística é o Núcleo do Ensino Artístico o qual, no geral, ignora o que se passa no terreno e não produz propostas de intervenção estratégica a serem implementadas a nível nacional. A esta realidade junta-se a incompetência e a arbitrariedade de estruturas regionais e distritais nos pretensos apoios ligados com a educação artística, tanto das Direções Regionais de Educação como das Coordenações das Áreas Educativas (CAE). Mais uma vez, é da carência de especialistas efetivamente informados e competentes com poder para produzir propostas que efetivamente fossem levadas à prática, experimentadas e avaliadas e reconduzidas com as alterações recomendadas pelos processos avaliadores no terreno onde deveriam ser novamente implementadas, que a dinâmica reformadora se ressentia.

Em 1990, o relatório da OCDE vai produzir influências educativas que serão adotadas em Portugal, nomeadamente no que diz respeito à conceção lata do currículo (P. Fernandes, 2007), à criação da Área-Escola e à construção de projetos multidisciplinares. É nesta altura que podemos assistir a dinâmicas muito interessantes no seio da educação dramática. Contudo, na nossa opinião, insuficientemente apoiadas, do ponto de vista teórico e da planificação

estratégica, projetadas de forma avulsa e sustentando-se, por vezes, em fantasias irrealistas e algo hegemónicas como é o caso do movimento das Teatrotekas, que de acordo com Eugénia Vasques (2007:3), podem ter sido fruto de tentativas de tomada de terreno institucional e de uma guerra surda entre profissionais do teatro e professores de expressão dramática.

Pois estes novos docentes, com formação artística (embora nem sempre artistas) tentavam afirmar-se como instâncias alternativas ao *status* quo quer como criadores (...) quer simultaneamente como formadores (...) E a batalha dava-se justamente no campo da Expressão Dramática (...) muitos dos desaguisados terminológicos e conceptuais que marcaram o historial de implantação da Expressão Dramática no ensino formal português revelam, ainda hoje, os lugares nas barricadas assumidos pelos agentes educativos quer no terreno, quer mesmo em órgãos-chave do Ministério da Educação e em correlatos lobbies políticos.

Na publicação Teatro e Expressão Dramática, (sem data), Projeto Nacional de Formação Foco, publicação da Escola de Educação de Setúbal e da Universidade de Aveiro, na página 15, podemos ler:

Conceptualmente estão a ser perspectivadas seis grandes linhas de intervenção: para a Teatroteka de Lisboa, Formação e Experimentação, Documentação e Divulgação, Tecido empresarial, Gestão e Conceção de Projetos, Novos Criadores, Novas Tendências e SOS/ Recursos. No concreto estão para arrancar o SOS Teatro, o Banco de Formadores, e as Oficinas de Conceção de Materiais.

Não sabemos se alguma vez arrancaram já que não encontramos vestígios da sua existência.

Como exemplo do que, na nossa opinião, constitui uma proposta romântica e fantasista que traduz a ausência de visão realista do que é viável num contexto histórico e social determinado, passamos a transcrever um fragmento de um texto que configura um manifesto sobre as Teatrotekas na primeira e única Mostra Internacional de Teatrotekas em Setúbal em 1991:

A APED é, a partir de agora, a espiral que polariza a capacidade de criação pedagógica e artística de diferentes atores mundiais, nacionais, regionais e locais (...). A APED assume-se como o espaço privilegiado de intervenção da expressão dramática e do teatro tanto na vertente profissionalizante do Sistema Educativo, como nos vários domínios de intervenção pedagógica. (Carlos Fragateiro, 1991).

No Boletim Bimestral da APED de Março/ Abril de 1992 podemos ler, Dossier Teatrotekas Ano Zero, testemunho de Paula Folhadela:

A Teatroteka (...) um espaço- oficina que possa responder às necessidades do

meio (...) Interessa-nos criar um espaço de experimentação, de criação para as crianças, professores e para nós, animadores. Por isso a Teatroteka *exige* a construção de um pavilhão polivalente e com equipamento capaz de responder às suas múltiplas propostas de oficinas (...) Como espaço transdisciplinar no campo artístico, crie um espaço de encontro e de diálogo entre as várias estruturas que trabalham no campo do Teatro e das Artes em geral, dentro e fora do espaço escolar.

Nas publicações da APED, que não são regulares no seu aparecimento, não podemos encontrar uma grande profusão de textos de fundamentação teórica ou que exponham metodologias e ou abordagens práticas, claramente descritas e que possam servir de modelos didáticos produzidos por autores portugueses. Na realidade os textos são, na sua grande maioria, em língua francesa ou traduzidos do francês, os autores repetem-se e a linha teórica-prática é representada em grande parte por Gisèle Barret e seus seguidores e algumas vezes, por Richard Monod e J. Pierre Ryngaert.

Será então a ausência de uma reflexão consistente, sobre os acontecimentos em curso que afetam conjuntamente todo o Sistema Educativo, a sociedade e a educação dramática, juntamente com a impossibilidade de, a longo termo, se constituir como movimento cujas influências fossem capazes de gerar forças de pressão institucional e que afirmassem a sua presença e demonstrassem a sua necessidade no ensino formal. Situação à qual se vai juntar a apresentação e publicitação de propostas que não vão vingar por serem, na nossa opinião, irrealistas e desligadas da dinâmica social e política da altura e que, por essa razão, não vão contribuir em nada para o aprofundamento epistemológico e para a radicação da educação dramática no Sistema Educativo.

Embora as possibilidades transdisciplinares que o âmbito da educação dramática por definição apresenta e das intenções interdisciplinares proclamadas nos documentos que circulavam como propostas quer nos boletins da APED quer em propostas do *GETAP*<sup>45</sup>) A verdade é que o Programa do 1º Ciclo, depois da Revisão Curricular dos finais dos anos 90, permanece igual ao que já era em 1990 e arredado dos processos de articulação com o agenciamento cultural exterior à escola, com a gramática, convenções e regras da linguagem dramática e teatral que, como constatámos, são substituídos por listagens de jogos e atividades de desenvolvimento psicomotor, sensoriomotor, exercícios respiratórios e exercícios expressivos criativos vários que nos parecem mais devedores de

---

<sup>45</sup>Proposta de Decreto-Lei sobre Educação Artística na Área do Teatro, Outubro de 1991.

*ateliers de* preparação de jovens atores do que, efetivamente pertinentes, para serem trabalhados com crianças do nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, desperdiçando-se desta forma, as possibilidades da utilização de métodos e técnicas dramáticas na educação para as aprendizagens e para a consolidação da educação cívica para todos, educação inclusiva e da formação para a diversidade cultural, vertentes que poderiam ser explicitados no programa disciplinar em causa que assim continua, agora, por um lado mais desgarrado das orientações e das metas programáticas acrescentadas e por outro sem alterações renovadoras, sendo esquecido, aparentemente, que o currículo é definido como um conjunto de respostas ao que deve ser aprendido e que as aprendizagens e o desenvolvimento de competências tornam-se mais significativas através da diversificação de estratégias e da contextualização dos saberes.

Previsão da liberdade curricular, autonomia na gestão das escolas, processos de trabalho em equipa, lógica de trabalho em projeto, flexibilização curricular são tudo propostas que se evidenciam na leitura dos diplomas legais que regulamentaram o currículo do Ensino Básico entre 1989 e 2001 in (Fernandes, P. 2007), mas a verdade é que a maior parte destas propostas não passaram disso, uma vez que as reformas curriculares não foram capazes de alterar a organização pedagógica. Este processo teve a sua fundação com a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 e nas *Reformas Curriculares* que se seguiram, nomeadamente com a criação em 1988 do *GETAP* (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional) que pretendia preparar as mudanças qualitativas propostas pela Lei de Bases

No quarto Encontro de Expressão Dramática, agora com outro nome: *4º Encontro de Expressão dramática e Teatro na Educação*, realizado em 1989 no Instituto Politécnico do Porto, com os apoios da Câmara Municipal do Porto e da Fundação Gulbenkian, nos objetivos proclamados pelos organizadores do encontro encontrava-se a necessidade de implementar projetos de intervenção fora das escolas que mobilizassem autarquias, centros regionais de segurança social, museus, centros culturais e companhias de teatro e na realidade era possível encontrar de uma forma avulsa não estruturada, eventos dramáticos e teatrais relacionados com algumas dessas instituições. Na nossa opinião, este encontro teve um papel muito significativo ao nível do impulso para a realização de um projeto que decorreu na cidade do Porto com o nome de Teatro Escola, na

década de noventa.

Neste encontro foi mais uma vez reafirmada a necessidade de formação de especialistas em “animação teatral e desenvolvimento cultural” nas Escolas Superiores de Educação e *CIFOP* e a criação de Diplomas em Teatro e Educação na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. Será neste encontro que será planeada uma Conferência Internacional que tinha, entre outros objetivos, a intenção de criar uma associação internacional de Drama e Teatro na Educação que se traduzisse numa rede europeia.

O primeiro encontro que surge como organizado pela *APED*, a associação que sabemos ter surgido em 1981, pela leitura do livro de atas do 1º Encontro Regional Expressão/Comunicação, foi realizado em Aveiro, em Fevereiro de 1989, Neste documento aprendemos também que esta associação foi criada quando do 1º Encontro Nacional de Expressão Dramática realizado em Lisboa e que posteriormente foi legalmente constituída em 1983.

Na listagem das suas atividades de 1983 encontramos um “Ateliê de Expressão Dramática para Crianças” orientado por Gisèle Barret, um outro curso de “Expressão Dramática e a Animação do Espaço” orientado por António Nóvoa, Carlos Fragateiro e Isabel Alves Costa e uma ação de formação: “A Expressão Dramática na Educação” para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico também no mesmo ano.

A atividade seguinte que é relatada decorreu no ano de 1988 e trata-se de um “Curso de Construção e Manipulação de Fantoques”. Por aqui se compreende que a *APED* tem uma atividade relativamente pouco relevante na década de oitenta e surge, após o encontro de 1989 no Politécnico do Porto, com aparente vitalidade e propostas desafiantes para desaparecer em 1997, ano em que deveria ter sido empoçada uma nova direção.

No prefácio da referida publicação, Maria Ivone de Abreu Lopes presidente da *APED* na altura, informa-nos sobre o objetivo deste encontro regional. “Este encontro é, pela força da evidência mais uma “Ação de Formação” mas é também muito mais do que isso”. Contudo é lacónica na explicação que dá sobre o algo mais que é, já que após os agradecimentos de circunstância às instituições que apoiaram o evento termina dizendo: “Para todos, aqui fica uma certeza: Não faremos deste momento um porto de abrigo, antes sim, um cais de partida.” No interior desta publicação podemos encontrar comunicações várias e materiais

didáticos referentes a oficinas de construção de marionetes e instrumentos musicais que decorreram durante o encontro.

Consideramos pouca e pouco expressiva a documentação que conseguimos reunir sobre esta associação. De 1990 encontramos as *1<sup>as</sup> Jornadas de Expressão Dramática e Teatro na Educação* realizadas em Aveiro em junho desse ano e organizadas pela *APED* e pelo Centro Integrado de Professores da Universidade de Aveiro.

Em 1992 ainda a *APED* se chama *APED* e considera-se num documento divulgado, que tinha como intenção lançar a reflexão sobre os resultados do 1º Congresso Mundial de Teatro na Educação realizado no Porto, como uma protagonista do Movimento Internacional de Teatro na Educação.

Neste documento é referida a constituição da Associação Internacional de Teatro e Educação – *IDEA*, a aprovação dos seus estatutos e o discurso de Joaquim Azevedo nessa altura Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário e ainda há pouco Diretor do *GETAP*.

O 1º Congresso Mundial de Teatro na Educação realizado na cidade do Porto que deu origem à *IDEA* teve o patrocínio da Fundação Gulbenkian e do *GETAP*, organismo extinto pouco tempo depois, os apoios da Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento e da Embaixada de França.

Em 1993 encontramos cópia da ata da constituição do Centro de Formação da Associação de Expressão Dramática - *APED* que foi divulgada, e o *3º Caderno De Teatro e Expressão Dramática* publicado pelo Programa Nacional de Formação *FOCO*.

Do ano de 1996 é o documento que refere os Encontros de Oficinas de Expressão Dramática - *OED* da Área Metropolitana de Lisboa que decorreu em Lisboa em março de 1995 no Teatro da Cornucópia e que relata as conclusões do 2º Encontro de Oficinas de Expressão Dramática - *OED* realizado em 1996 na Escola Secundária Passos Manuel em Lisboa. Neste documento encontramos referências à necessidade de definição de um estatuto de carreira docente para os professores das *OED* e às condições técnicas e infraestruturais de que na altura se dispunha para a prática desta disciplina, anota-se ainda a referência a um despacho da Ministra da Educação da altura que pretendia entregar a docência das *OED* aos professores de Educação Física.

Em 1997 encontramos um documento, o nº 0 da II série dos Boletins da

Associação Portuguesa de Expressão Dramática, que acreditamos ter sido o último.

A esta incapacidade de auto-organização e associação por parte dos praticantes profissionais da educação dramática junta-se a deficiente informação que a administração tem acerca das inovações bem-sucedidas, em algumas escolas, resultantes de recontextualizações, isto apesar de terem sido abertos concursos nacionais de projetos inovadores nos finais dos anos oitenta pelo Instituto de Inovação Educacional e que eram posteriormente divulgados.

O que se pretendia, com estes concursos oficiais, era incrementar a modernização de processos educativos, incentivar a criatividade, dinamizar a participação/ação dos agentes do Sistema Educativo e proporcionar o apoio para o desenvolvimento dos projetos de reconhecido valor, mas a verdade é que, conforme pudemos dar conta numa publicação<sup>46</sup> com o nome *Educar Inovando, Inovar Educando* em consequência do Projeto Infra-Inovação: Formação Recolha e Análise e dos quais resultou a publicação referida e que tem por objetivo. dar a conhecer os caminhos da mudança pedagógica no Sistema Ensino Formal; no quotidiano das escolas. Estes concursos apresentavam temas de referência, devendo os projetos obedecer ao desenvolvimento de um desses temas sem contudo constranger a metodologia a adotar, ao mesmo tempo que se pretendia divulgar modelos de organização e novas práticas educativas.

Acreditava-se que seriam as inovações locais que concretizam as mudanças das práticas e das relações educativas e parecia também existirem condições políticas e institucionais que facilitavam as inovações pedagógicas, mas quando analisamos as descrições dos projetos ditos inovadores cujos âmbitos são de natureza cultural, artística, e científica verificamos que as mesmas se limitam a registar o evento e a nomear os participantes, ficando de fora o que deveria constituir a razão principal deste esforço, ou seja, a descrição das finalidades dos projetos, das metodologias utilizadas, das técnicas e a reflexão crítica que deveria deixar ver o grau e o tipo de dificuldades ultrapassadas e as mais-valias educacionais alcançadas; desta forma a reflexão em conjunto mostra-se pouco eficaz e as descrições apresentadas não servem nem de modelo nem de

---

<sup>46</sup> Com o nome *Um Roteiro de Projetos*, direção de Ana Benavente (1994) que é uma publicação do Ministério da Educação podemos ver que, nos anos letivos de 1990/91, 1991/1992 e 1992/1993, foram levados a cabo concursos nacionais financiados.



referência para práticas futuras.

Na realidade portuguesa, é notória a visão de um modelo centralizado e prescritivo com alguns sinais de desconcentração mas determinado por uma lógica burocrática. Pacheco (1996) considera a centralização do Sistema Educativo Português grande, apesar das estruturas regionais - Direções Regionais e de Inspeção, mas que ao mesmo tempo mantém a tradição de assentar quase exclusivamente as reformas curriculares portuguesas em especialistas das disciplinas, o que gera a falta de articulação entre as estruturas implicadas no processo da Reforma Curricular.

Esta explicação avançada por este autor permite-nos compreender a lógica que torna possível que a revisão curricular de 2001 deixe tal como era, desde 1990, o Programa de Expressão e Educação Dramática sem que as propostas colocadas pelos Princípios Orientadores e pelas Competências Essenciais do Ensino Básico e o Plano de Gestão Flexível do Currículo sejam incluídas e acomodadas na sua estrutura e desenho ou que as OED do Ensino Secundário tenham puramente desaparecido sem que a associação científica que à data não se sabia se existia ou não (a APED) se tenha manifestado, questionado e afrontado tal decisão administrativa que nunca foi esclarecida nem sobre a qual foram apresentadas razões cabais para que tal desaparecimento se desse e resultando em danos irreparáveis para a existência do Sistema da educação dramática e para os interesses dos alunos do Ensino Secundário. Também a Opção do 9º ano desaparece em 1995 sem que tivesse suscitado qualquer reação por parte dos que na altura protagonizavam a dinâmica do movimento da educação dramática.

A grande preocupação com o *“Timing”* proposto para o desenvolvimento dos processos que se propõem, e a falta de acompanhamento e avaliação no terreno das implementações dos programas da Revisão Curricular vão resultar também, como factores que pouco contribuem para a consistência dos efeitos reformadores, tornando-se por vezes, em obstáculos sérios à implementação das melhores intenções consignadas e criando-se o fosso entre as retóricas reformadoras e as práticas pedagógicas que assim não se vêm alteradas.

A esta Reforma do Sistema Educativo Português, de finais dos anos noventa, início dos anos dois mil, são apontadas outras carências. São disso exemplo, o excessivo centralismo nos processos de tomada de decisões, falta de investimento na organização de redes de apoio regional e local, escassez de

recursos didáticos, inexistência de um estatuto de pessoal docente das atividades letivas dramáticas realizadas no meio escolar que defenda a estabilidade profissional, sendo as disciplinas tradicionais que prevalecem e os modos e a organização pedagógica que seguem inalterados. Nas palavras de Carlinda Leite as disciplinas continuam organizadas numa lógica de coleção “apesar de se ter anunciado como intenção (...) caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e a valorização das experiências de vida dos alunos” (Leite, 2003:76).

A ausência de processos de avaliação e apreciação de aquisições de capacidades e de desenvolvimento de aptidões na disciplina, primeiro, denominada de *Atividade Dramática* e depois de *Expressão e Educação Dramática*, nome que permanece até agora, não ajuda à dignificação e reconhecimento da mesma num contexto de valorização tecnicista, modelo aliás que o seu desenho segue de uma forma problemática.

Para P. Fernandes (2007), verifica-se uma centralização acentuada nos discursos da Reforma que combinam elementos que parecem opor-se e deixam transparecer a dificuldade que o estado tem em conciliar os interesses económicos e sociais. Esta autora chama a atenção para o fracasso relativo, já assinalado na *Reforma do Sistema Educativo* dos finais dos anos oitenta, considerando deficientes os processos de elaboração de decisão e de implementação. São estes factores, na sua opinião, que justificam que após dez anos de implementação, em 1999, se tenha iniciado um novo movimento de reorganização dos currículos do Ensino Básico e Secundário e será este processo que levará a que as *OED* (Oficinas de Expressão Dramática do Ensino Secundário) sejam suspensas e depois extintas.

Também para Joaquim Azevedo (1994), na década de noventa, assiste-se ao maior esforço de democratização de acesso à educação e a taxa de frequência é mais elevada nos níveis de escolaridade obrigatória, contudo em 2002, este mesmo autor considera que, em Portugal, a democratização da educação, no que diz respeito à igualdade de oportunidades de sucesso escolar, está longe de ser alcançada devido às resistências de ordem social e económica.

É nesta década que são criados cursos superiores de formação de especialistas, se experimentam projetos de animação teatral para jovens segundo diferentes modelos e que são produzidos dois relatórios oficiais, que é dado início e fim às *OED* e que se extingue a única associação que até aqui tinha assumido a voz do

*movimento da expressão dramática e posteriormente do teatro na educação, a APED e depois APEDTD.*

A verdade é que o Sistema da educação dramática formal não criou uma identidade epistemológica e, como tal, manifestou uma grande incapacidade na produção de reflexão não só teórica mas também estratégica, e visão global quanto ao que seria necessário conquistar para que os ganhos proporcionados pelos “ventos favoráveis” à existência das expressões, no seio do *Sistema Educativo* a partir de 1975, se tornassem efetivamente parte da definição e funcionalidade do Sistema da educação dramática formal. Aparentemente o *Movimento de Flexibilização Curricular* iniciado em 1997 com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (*PGFC*), fazia antever espaços de manobra para o reforço da educação dramática dentro do Sistema Educativo, mas em vez disso, o declínio e a total incapacidade de se afirmar e lutar pelo reconhecimento estava instalado, o Sistema revelava incapacidades grandes de regeneração e, à entropia espectável, não eram colocadas resistências. Contrariando este processo vemos surgir, em 2001, fruto da Reforma Curricular, a disciplina de oferta de escola, Oficina de Teatro do 3º Ciclo do Ensino Básico que terá também um destino conturbado.

Como Já referimos em 1997/98 foi introduzido no Ensino Básico Português a flexibilização curricular de acordo com o *PGFC*, as escolas apresentam um projeto de flexibilização e gestão curricular que é analisado pelas Direções Regionais de Educação (*DRES*) e aprovado pelo Departamento de Educação Básica (*DEB*), este projeto foi generalizado, pela *RCEB* e regulamentado pelo Dec. Lei nº6, de 2001 de 18 de Janeiro que se generalizou a todas as escolas do Ensino Básico de forma progressiva até 2003, ano em que se alargou a todos os níveis de Ensino Básico. Algumas das questões mais interessantes traduzem-se desta forma:

(...) Processo de participação de reorganização curricular no Ensino Básico (...) currículo alternativo para alunos e grupos em situação de exclusão, bem como, a criação de “territórios educativos de intervenção prioritária” e ainda programas destinados a jovens adolescentes pouco escolarizados (Benavente 1999:112)

É a esta dinâmica que se deve a criação da disciplina optativa Oficina de Teatro para o 3º Ciclo.

O Projeto de Gestão Flexível do Currículo proclama a defesa de uma formação

cívica para todos os alunos, defesa dos princípios de uma educação para a diversidade e de medida ao combate à exclusão social<sup>47</sup>, mas vai também ser esta oportunidade de afirmação da pertinência e utilidade da educação dramática no interior do Sistema Educativo perdida, não resultando deste facto, nem teorização, nem métodos, nem propostas práticas para além da existência da disciplina optativa já citada e que pudessem reforçar a sua existência.

Perspetiva-se através do PGFC, o desenvolvimento de competências de pesquisa, análise e síntese dos conteúdos e uma diversificação de estratégias e concepções da relação professor aluno em que o professor aparece como animador, mediador e formulador do currículo.

O aluno, nesta concepção de ensino aprendizagem, é coautor da sua própria aprendizagem e sem dúvida que esta é, também, uma postura de princípio das filosofias da educação dramática contemporânea, contudo não são visíveis propostas metodológicas da pedagogia dramática nos programas disciplinares oficiais que sinalizem a apropriação de tais competências nomeadamente na formalização das propostas de conteúdos e métodos e na avaliação dos resultados educacionais tanto nos programas novos que vemos surgir como naqueles que irão desaparecer

No caso do movimento da educação dramática é notória a ausência de avaliação estratégica por parte dos seus protagonistas a propósito do que se estava a passar de inovador nas propostas lançadas e que poderiam envolver a educação dramática. Desta forma falha-se, por omissão, o papel metodológico, importantíssimo, nas aprendizagens transdisciplinares e interdisciplinares; na educação para a cidadania e no desenvolvimento e formação de novos públicos. A verdade é que o movimento da educação dramática sofria as consequências da falta de estruturas associativas com visão política e maturidade epistemológica que sinalizassem o que se estava a passar no seio das novas propostas reformadoras, propondo reuniões, debates e clarificações das atuações que a educação dramática poderia assumir face à visão que então se apresentava de valorização da cultura e da arte articuladas com a educação, patente nos relatórios conjuntos produzidos pelos Ministérios da Educação e da Cultura.

---

<sup>47</sup> Foram propostos currículos alternativos, flexibilização, modelo de aula de 50 minutos, substituída pelo modelo de aula de 90 minutos, autonomia de gestão das escolas, educação inclusiva, promotora de uma formação para a diversidade e para o desenvolvimento integral dos alunos, oportunidades educativas e qualidade da educação, (Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, 1998)

É a ausência de um movimento da educação dramática estruturado, que tivesse uma liderança, assente na vontade de realização de programas de curto, de médio e de longo prazo e planos de implementação com propostas realistas e estratégias de implementação articuladas com as iniciativas do entorno constituído pelo Sistema da Educação formal, juntamente com a ausência de investigação científica, que vão impedir a consolidação das conquistas dos primeiros quinze anos após a década de setenta e o seu desenvolvimento.

## Relatórios conjuntos do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura

Em 1995, o programa do XIII Governo, na referência: Educação Ciência e Cultura considerava que a política educativa devia ser orientada pelos princípios da educação para todos, qualidade e equidade, responsabilidade, participação, negociação e pelas ideias de humanização da escola e democratização das instituições.

Esta nova proposta prescreve a construção do currículo assente numa perspetiva de adequação aos contextos, às situações reais e à formação transversal e interdisciplinar com projetos educativos, com projetos curriculares de escola e de turma e a inclusão de áreas curriculares não disciplinares.

Após as eleições foi criado um Conselho de Ministros específico para a coordenação entre a educação a cultura e a ciência, a tecnologia, a juventude, o trabalho e a formação profissional; e o assunto educação é trazido para a comunicação social e para a atenção da opinião pública, Através do Despacho Conjunto ME/MC/95 é criado um grupo de trabalho a quem compete apresentar orientações e medidas que visem reforçar ou alterar *a integração equilibrada nos currículos das escolas de práticas, conteúdos e condições que permitam uma formação básica cultural tendente a desenvolver o gosto e a capacidade crítica nos domínios das artes* e “*A criação de hábitos e de condições de fruição artística e de formação permanente adaptada ao nível das necessidades da prática amadora.*”

O grupo de trabalho foi constituído por seis elementos designados pelo Ministério da Educação e três elementos designados pelo Ministério da Cultura e o documento legal que o constituiu foi assinado por Marçal Grilo, Ministro da

Educação e Manuel Maria Carrilho, Ministro da Cultura. A coordenação do trabalho coube a Maria Emília Brederode dos Santos, tendo saído a público um Relatório Síntese, em Maio de 1996.

Neste relatório é aconselhado que, a curto prazo, se realizem acordos com autarquias para levantamento de espaços comunitários suscetíveis de serem utilizados pelas escolas, sejam criadas bases de dados do material existente e a sua divulgação pelas escolas, a criação de reportórios de peças de teatro, musicais, vídeos, CD - Rom e a sua distribuição pelas escolas.

A criação de uma rede de professores itinerantes, que deem apoio nas áreas artísticas, e o estabelecimento de acordos com instituições culturais e artísticas exteriores à escola para colaboração na escola do espectador são também recomendações do relatório em questão.

Este relatório propõe ainda que se incentive as escolas artísticas especializadas e as Escolas Superiores de Educação a criarem cursos de formação permanente.- Cursos de Verão, Cursos em Horário Pós-laboral, Escolas de Amadores, e que o Ministério da Educação apoie as Escolas de Ensino Superior que já tinham manifestado interesse na criação de novos cursos artísticos bem como a criação de um órgão nacional que concebesse e coordenasse o ensino artístico, eventualmente com uma tutela dupla dos Ministérios da Cultura e da Educação e que funcionasse como interlocutor do Ministério do Emprego e da Formação Profissional, da Secretaria de Estado da Juventude e de entidades regionais e locais e de cidadãos.

Este órgão, entre outras funções, deveria elaborar estudos pertinentes e propor legislação e regulamentação necessárias, além de exercer uma atenção permanente sobre as necessidades de implementação e sustentação da educação e do ensino artístico vocacional; refletindo sobre os atributos que se consideram ser os desejáveis desse órgão nacional encontramos semelhanças com a Associação Nacional de Investigação e Ação Teatral (ANRAT) criada em França em meados dos anos oitenta mas que no caso português parecia ser extensível ao ensino e educação de todas as artes.

Deste relatório, revisitado à distância de doze anos, fica-nos a ideia de que, de todas estas propostas, pouquíssimas foram as tentadas e que, quando o foram, o foram de uma forma provisória e não sustentada. É ainda neste ano que é constituído um organismo que pretendia investigar e conhecer a realidade cultural

sobre a qual se pretendia agir. O *Observatório das Atividades Culturais (OAC)*, “Em termos das políticas culturais, pretendia-se que elas informassem as previsões de investimento na oferta das instituições culturais apoiadas pelos poderes públicos” (Santos, M. Lima, 2005:3).

Em 1997, um ano mais tarde, através de outro despacho conjunto (Despacho Conjunto nº296/97, de 19 de Agosto, dos Ministérios da Educação e da Cultura foi constituído um grupo de contacto permanente” entre os dois ministérios que visavam preparar medidas que permitissem políticas concertadas relativamente ao Ensino Artístico e à promoção, animação e sensibilização para as artes.

A constituição deste grupo de contacto foi objeto de despachos conjuntos e reuniu personalidades representantes de ambos os ministérios, representantes do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e foi coordenado por Augusto Santos Silva.

O grupo procurou ter em conta os resultados do trabalho desenvolvido pela equipa anterior e traçou quatro eixos de intervenção das políticas públicas: a presença das artes na Educação Básica e no Ensino Secundário; o ensino artístico especializado; a profissionalização e o mercado de emprego; e a formação de públicos.

Muitas foram as entidades públicas e privadas inquiridas e informações foram pedidas a muitos organismos públicos e é na perspetiva das políticas públicas e nas questões da coerência e do desenvolvimento dessas políticas, que todo o trabalho se desenvolveu. No fim, foi apresentado um relatório sobre o que se considerava ser a Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspetiva das Políticas Públicas e medidas de concretização e recomendações foram apontadas sobre os temas abordados que se referiam aos quatro eixos de intervenção das políticas públicas definidas. As propostas dirigiam-se à qualificação e, ou orientação das políticas dos dois ministérios.

Neste relatório é dito que a formação de educadores e professores do 1º Ciclo, no âmbito das atividades expressivas, é claramente insuficiente não permitindo uma apropriação de metodologias nem técnicas que possibilitem desenvolver, na prática letiva, experiências significativas nos domínios que são propostos e é sugerida a participação de artistas das diferentes áreas na coadjuvação dos professores. O relatório é exaustivo no que respeita ao levantamento dos temas

contidos nos eixos considerados e são abordadas questões como a formação contínua de professores e a sua eficácia no âmbito da formação para a lecionação e aproveitamento das áreas artísticas no trabalho curricular e não curricular, a importância das *OED* no Ensino Secundário, a formação específica de professores que lecionavam esta disciplina e as ofertas de formação.

Neste relatório também é possível ficarmos informados de que existia nessa altura, uma predominância de Clubes de Teatro no universo dos clubes artísticos existentes no Ensino Secundário e da recomendação feita sobre a necessidade de incentivos à constituição de parcerias envolvendo designadamente as autarquias locais, com partilha de responsabilidades de organização e financiamento. É ainda neste relatório que se considera que o Ministério da Educação deve regularizar e valorizar a situação profissional dos professores das chamadas “técnicas especiais” onde os professores de Teatro e Expressão Dramática se incluem.

O relatório, coordenado por Augusto Santos Silva e publicado em 2000, pretendia lançar um projeto nacional de democratização cultural que passava pelo alargamento do universo dos produtores culturais e atenuar a distância entre a criação e a receção ligando as artes à escola por “aproximação dessacralizadora à materialidade do ato de criação cultural” (Madureira Pinto, 1994). De acordo com este autor, as políticas culturais podem ser analisadas do ponto de vista da relação entre o estado e a sociedade civil e em geral posicionam-se em torno de quatro eixos: as políticas de património; as políticas de formação e educação de públicos; as políticas de sustentação da oferta cultural e as políticas de uso económico, social e político da cultura, é pois na perspetiva das políticas de formação e educação de públicos que este documento aporta propostas de ação concertadas de vários ministérios e define estratégias.

A relevância dada à cultura era patente na orgânica do XIII Governo, mas irá variar significativamente desde aí até ao tempo presente não se conseguindo estabilidade e previsibilidade dos orçamentos que sustentem os programas dos investimentos em projetos de médio prazo. Em 2006, o orçamento do estado para a cultura não tinha sequer alcançado o mítico 1% do Orçamento Geral do Estado, contrariando a retórica oficial sobre a importância da cultura.

Por sua vez, o Ministério da Educação apresenta uma ineficácia visível ao nível da estrutura do Núcleo do Ensino Artístico enquanto o Ministério da Cultura lança



o Projeto de Difusão das Artes do Espetáculo (*PDAE*) em 1999 que é interrompido em 2002 e depois extinto.

Este programa disponibilizava uma bolsa de ações-espetáculos e *ateliers* apresentados por entidades proponentes, a partir da qual as autarquias aderentes faziam as suas escolhas devendo assegurar a apresentação dos espetáculos enquanto o *PDAE* apoiava a sua compra em 50% do seu custo real unitário; este programa teve impactos interessantes, nomeadamente na sensibilização dos agentes locais e das equipas camarárias dos Pelouros da Cultura designadamente na componente formativa prevista no *PDAE*.

Através dos *ateliers* pedagógicos pretendia-se alcançar a formação de novos públicos em meio escolar e um maior empenhamento das escolas na formação geral, considerando-se também necessário o alargamento dos serviços educativos dos equipamentos culturais. Este programa foi desenvolvido no âmbito das competências do Departamento de Descentralização e Difusão do Ministério da Cultura que, na altura, assumia como missão das políticas culturais públicas a descentralização e a democratização do acesso à cultura. Para este projeto foram canalizados fundos do Programa Operacional da Cultura do II Quadro Comunitário de Apoio (QCA, 2000-2006).

Outra das características deste programa assentou na oferta de espetáculos dirigidos especificamente à infância e juventude pretendendo o envolvimento e a sensibilização das camadas infantis e juvenis, designadamente através da realização de oficinas: ações de animação pedagógica, cursos breves e sensibilização de agentes culturais (Santos, M. L. Lima, 2004).

Nas Linhas de Investimento e Linhas de Difusão, previstas no *PDAE*, encontramos no ponto Formação e Desenvolvimento de Públicos o subponto: Formação de Novos Públicos em Meio Escolar que pressupunha a articulação com o Gabinete de Formação do Instituto Português das Artes do Espetáculo (*IPAE*) e é neste contexto que é lançada uma *experiência piloto* que abrangia as três artes performativas e que teve o seu início no ano letivo de 1998/9.

O objetivo principal desta experiência era a formação de crianças e jovens em situação escolar “para virem a ser potenciais espectadores informados e críticos dessas artes do espetáculo: Teatro, Música e Dança” (Carrichas, 2001:34).

Este projeto seguiu de perto o modelo de parceria francês embora centralizado no Ministério da Cultura e nas suas delegações regionais e tendo

como parceiros privilegiados as Câmaras Municipais nas despesas do projeto e no apoio logístico e nos Concelhos Diretivos e nas Comissões Executivas das escolas que acolheram o projeto e o deram a conhecer aos alunos.

O Ministério da Cultura provia o projeto com os artistas que disponibilizavam a sua experiência e conhecimento nas idas às escolas, ao mesmo tempo que monitorizava a experiência, que no final, deveria traduzir-se num produto artístico apresentado aos parceiros informais que, em última instância, são os pais, familiares e a comunidade em geral.

Outros parceiros, tais como, o Instituto Português da Juventude, entre outros, seriam convocados posteriormente a participar após a experiência piloto finalizada e avaliada. Mas a verdade é que a sua experiência foi interrompida e não foi possível prosseguir no quarto ano previsto, o ano letivo (2003/04) e a referida avaliação que deveria ter tido lugar e apresentada no final do quarto ano, o último não pode ser concluída.

A sua interrupção deveu-se à reestruturação do Instituto das Artes que veio substituir o IPAE e que “nos termos do seu Diploma Orgânico, definiu novas ou diferentes prioridades” Carrichas, P. e T. Duarte (2003:23).

Estas autoras constataam que as experiências e os projetos, que têm sido desenvolvidos em meio escolar, ligados às práticas artísticas acabam por se esgotarem em si mesmo, não tendo sido possível assegurar a sua continuidade assente numa estrutura partilhada pelas autoridades da cultura e da educação nacionais.

Entre outras, os Municípios têm as competências de criar conselhos locais de educação e elaborar a Carta Educativa do Município, apoiar atividades complementares de ação educativa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do ensino Básico e participar na educação extraescolar. Em 1999, segundo João Pinhal (2006), dá-se um reforço das competências municipais com a transferência para o poder local de novas responsabilidades de investimento em vários domínios. A título de exemplo, e porque este não sendo o nosso objeto de estudo reflete no entanto um aspeto do entorno do Sistema de educação dramática, chama-se a atenção para o primeiro dos grandes objetivos identificados pelo Observatório da Educação da Camara Municipal de Lisboa em 2002:

“Primeiro facultar à escola numa atitude concertada com outros parceiros nas áreas sociais, culturais, desportivas e à juventude a oportunidade dela própria

desenvolver ao máximo as suas capacidades com a finalidade de conseguir a qualidade”.

Verificamos assim que, de uma forma muito clara, foram lançadas propostas muito compatíveis com o alargamento da intervenção da educação dramática como factor de ligação entre a comunidade e a escola. E que em alguns concelhos e distritos do país são ainda hoje uma tarefa assumida por Câmaras Municipais. Em 2003, através de um outro Despacho Conjunto – o nº 1062/2003 de 27 de Novembro, vamos encontrar um novo grupo de trabalho, que na introdução do relatório que elaborou, considera “Um privilégio poder refletir sobre aspetos que respeitam à relação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, com especiais responsabilidades na elaboração e concretização de contributos para a qualificação dos portugueses”. Também este grupo de trabalho conjunto produziu várias recomendações e sugeriu a implementação de um Plano Nacional Educação e Cultura que deveria ser pensado na articulação dos seus objetivos com os grandes eixos a definir, para o IV Quadro Comunitário de Apoio através do Programa de Desenvolvimento suportado por fundos estruturais no âmbito do Programa Operacional da Cultura, Programa Operacional da Sociedade de Informação e do PRODEP. Também estas propostas não passaram disso, e nada foi feito do que foi proposto.

Verificamos assim que, de uma forma muito clara, foram lançadas propostas muito compatíveis com o alargamento da intervenção da educação dramática como factor de ligação entre a comunidade e a escola. E que, em alguns concelhos e distritos do país, são ainda hoje uma tarefa assumida por Câmaras Municipais.

Entramos na década de 2000 com uma nova Reforma Curricular em curso e com excesso de retórica política face às políticas educativas que António Nóvoa classificou, em 1999, de pobres: excesso de discurso científico-educacional e pobreza dos programas de formação de professores e das práticas pedagógicas efetivas aos quais se junta a pobreza das práticas associativas. (Nóvoa, 1999).

Diz este autor “ Não deixa de ser estranho que, numa época em que tanto se fala de “autonomia profissional” ou de “professores reflexivos”, se assista a um desaparecimento dos movimentos pedagógicos, (...) isto é, coletivos de professores que se organizam em torno de princípios educativos ou de propostas de ação, da difusão de métodos de ensino ou da defesa de determinados ideais.”

(Op. cit:16).

Vamos assistir à impossibilidade de organização associativa por parte dos profissionais da educação artística na área do teatro, a *APED* que teria sido a associação que, na primeira metade dos anos noventa, parecia aglutinar as forças mais influentes, vai desaparecer após a mudança de direção em 1997 que efetivamente nunca chegou a tomar posse, perdendo-se assim a possibilidade do reforço das dimensões coletivas e colegiais no seio do Movimento da Educação Dramática.

Se por um lado a inclusão na Comunidade Europeia nos trouxe progressos notáveis por outro, evidencia as debilidades estruturais

Com a proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário a Oficina de Expressão Dramática, *OED*, foi suspensa e com a entrada da nova governação em 2002 e com a suspensão desta Revisão Curricular, a Oficina de Expressão Dramática ficou irremediavelmente perdida.

Desde 2001, é possível contar com cursos de formação inicial de professores especialistas, mas o novo milénio começa com horizontes pouco claros para a educação dramática. Nos anos noventa foram criados Cursos Superiores de Especialização em Teatro Educação e pouco mais tarde, já no séc. XXI, foram criadas as primeiras licenciaturas de formação inicial Opção Ensino e visava-se colmatar o vazio pedagógico no ensino das práticas dramáticas e teatrais na educação e que deveriam ter contribuído para redimensionar a atividade artística e educacional nas regiões onde os estabelecimentos de ensino superior que oferecem esses cursos estão localizados e assim participar no desenvolvimento cultural do país.

Em 2002, com a mudança de governo, muitas das propostas avançadas ficaram pelo caminho e “este cenário de mudança de natureza política repercutiu-se inevitavelmente na política educativa e muito diretamente na RCEB que estava em curso e nos modos como os professores e as escolas a passaram a olhar.” (Fernandes, P., 2007:328). Para esta autora a nova governação constitucional quase ignora o processo de reorganização curricular do Ensino Básico em curso desde 1997/98, introduzindo de uma forma abrupta e autoritária, alterações e mandando suspender a revisão curricular do Ensino Secundário.

(...) Com efeito, para aqueles que tinham aderido desde o início ao Projeto de

GFC, acreditando que ele constituiria uma oportunidade singular de melhorar não só o clima de ensino – aprendizagem como também os resultados escolares dos alunos e que acreditavam que esta poderia ser uma oportunidade de instituir uma outra cultura de trabalho escolar. A mudança de orientação política e a pouca atenção que lhe foi dada pelo novo Ministério da Educação e em simultâneo, as crescentes e volumosas medidas de controlo impostas às escolas e aos professores por parte da administração educacional, significou de facto, uma quebra no entusiasmo e nas crenças desses professores. (Fernandes, P. Op. cit: 340).

O Despacho nº 9590/99, ponto 1 expressa a necessidade de:

Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão (...) (e) construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos (...) e maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

Tal como Rui Trindade aponta (2002:18), “é então o Currículo Nacional que se deve adequar aos contextos e às situações concretas”, isto para que os alunos, social e culturalmente mais afastados da cultura padrão, encontrem sentido nos processos de ensino aprendizagem e sintam a pertinência das aprendizagens para a sua vida pessoal e social, usufruindo-as em diferentes contextos sociais. Trata-se, portanto, de aprendizagens significativas e como sabemos, aprender é desenvolver processos de compreensão sobre uma realidade na qual participamos e da qual fazemos parte.

Na escola, estes processos desenvolvem-se através de atividades escolares com as quais os alunos se comprometem no dia-a-dia escolar e essas atividades podem assumir formas dramáticas e teatrais. Há métodos e técnicas desenvolvidas no ceio da pedagogia dramática e teatral educativa internacional que o propiciam, aprende-se participando numa dinâmica de experimentação e colaboração na sala de aula que incita a entrar em situações de diálogo e cooperação, servindo-se de recursos materiais diversificados e da linguagem dramática e teatral aprendida e alcançando-se assim níveis mais complexos de compreensão das situações sociais nas quais se participa e convive.

À luz destes pressupostos, muitas das finalidades e funções da educação dramática encontram no Sistema Educativo o seu lugar de atuação, utilidade educativa e utilidade cultural, cabe-nos a nós neste estudo trazer à evidência estas afirmações, tarefa que cremos ter realizado

Para Fernandes, P. (2007) Uma nova cultura profissional marcada por princípios de colaboração teria sido necessária para que as propostas pedagógicas

inovadoras encontrassem o terreno propício para a sua realização e isto seria possível, desde que nas escolas se reunissem algumas condições organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoio externo que conduzissem progressivamente a comunidade educativa a reconsiderar e a alterar as concepções e práticas curriculares ainda predominantes na cultura escolar (Alonso e all., 2001).

Em 2004 é possível encontrar a oferta de cinco cursos de licenciatura específicos em Teatro e Expressão Dramática e Educação pelas Universidades de Évora e de Trás-os-Montes e Alto Douro; pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa; pela Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha do Instituto Politécnico de Leiria e um Mestrado da Universidade do Algarve. Estes projetos de formação inicial de grau superior seguem experiências anteriores já por nós apontadas

Foi criado o programa da Disciplina de Oficina do 3º Ciclo do Ensino Básico, mas só para o 7º ano e apesar de terem sido criadas as Competências Essenciais da Educação Artística para o Ensino Básico em 1999 que apresentam propostas curriculares inovadoras; no 1º Ciclo o programa permanece o mesmo e de uma forma totalmente desgarrada das práticas pedagógicas que eram apontadas

Em 2004, já com o XVII Governo Constitucional, no âmbito do Instituto das Artes é criado o Programa Território Artes que corresponde a um programa de descentralização das artes e formação de públicos e que aposta na constituição e funcionamento de redes de estruturas públicas e privadas fixadas e distribuídas no território e com as quais o Estado contratualiza a prestação de seguimentos e extensões do serviço público cultural básico.

Este programa tinha como objetivo central aumentar o grau de acesso às artes e garantir o direito fundamental do cidadão à fruição cultural; fazer participar as artes no processo de construção e aprofundamento da cidadania; introdução das artes no dia-a-dia dos portugueses e promover a formação de novos públicos, designadamente de público jovem e público escolar. É a partir de 2005 que se iniciam os agenciamentos de produções artísticas para públicos jovens, *ateliers* de sensibilização para crianças e jovens e “processos de trabalho junto de população escolar”.

Enquanto nas dinâmicas do Ministério da Cultura assistimos à implementação de

uma 2ª versão do Projeto de Difusão das Artes do Espetáculo agora melhorado e com um novo nome: *Território Artes*, o funcionamento deste programa foi acompanhado e avaliado pelo Observatório das Atividades Culturais (OAC).

Na narrativa educacional não vislumbramos nada de novo. As propostas resultantes dos vários relatórios elaborados desde 1996, criados por grupos de trabalho conjuntos dos Ministérios da Educação e da Cultura não parecem surtir qualquer alteração no rumo da educação artística genérica. Perdem-se as OED e as Direções Regionais de Educação colocam dificuldades às escolas no que diz respeito à autorização de abertura da Oficina de Teatro no 3º Ciclo do Ensino Básico, fazendo-a depender da existência de um docente da escola, habilitado ou não em Teatro, isto, quando ao mesmo tempo se assiste a uma maior oferta da formação de nível superior de especialistas em Teatro Educação e em Expressão Dramática.

No Programa para a educação do XVII Governo Constitucional, em 2004, foi afirmada a aposta em mudanças estruturais no sentido de superar o atraso educativo português, face aos padrões europeus e o desenvolvimento cívico e pessoal de cada um para a promoção da ciência e da cultura; assim este governo através do seu Ministério da Educação propôs-se tomar como prioridade essencial organizar os tempos e os modos de funcionamento dos estabelecimentos do pré-escolar e das escolas básicas adaptando-os às necessidades das famílias e estender a educação artística e o desporto escolar gradualmente a todo o Sistema.

Estas são as razões que levaram à solução preconizada no conceito de *Escola a Tempo Inteiro* contido no Despacho 12591/06 de 16 de Junho de 2006 e a criação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que, de alguma forma, pareciam pretender suprir as deficiências que a monodocência do 1º Ciclo do Ensino Básico tem demonstrado ao longo dos anos relativamente às expressões artísticas e à educação cultural.

Pretendia-se, simultaneamente, ao colocar na escola a responsabilidade da supervisão pedagógica das AEC, a articulação das implementações destas atividades com o Projeto Educativo do Agrupamento na planificação e desenvolvimento das atividades. Também neste campo a prescrição ministerial afasta a educação dramática e as atividades desta expressão artística, que tiveram existência devem-se a decisões tomadas pelas autarquias que, enquanto

parceiros preferenciais do Governo para esta matéria, quiseram dar continuidade à presença de projetos dramáticos já existentes.

Sobre o que se faz e como se faz a educação artística e cultural, no âmbito das AEC deveriam ser realizados estudos rigorosos que apontassem melhores soluções de gestão e analisassem a qualidade artística e educacional das mesmas.

Em 2006 decorre em Portugal a Conferência Mundial da Educação Artística organizada por iniciativa da UNESCO em parceria com o Governo Português. Esta Conferência pretendeu afirmar convictamente a necessidade de desenvolver competências criativas nas jovens gerações do Séc. XXI e demonstrar a importância da educação artística em todas as sociedades; acreditamos que desde então, nem a educação artística, nem a educação dramática melhoraram alguma coisa em Portugal.

A Oficina de Teatro do 3º Ciclo, atualmente, sofre constrangimentos de toda a ordem no seio do meio escolar e lentamente as últimas turmas que tinham sido implementadas em 1992 de OEDS foram acabando no Ensino Secundário sem que alguma vez, aos professores, que as lecionaram tenha sido dada uma explicação para tal, restam, em 2006 os Clubes, os Grupos e os Núcleos de Teatro, enquanto atividades extracurriculares como forma de explorar as atividades dramáticas e as AECS de expressão dramática (atividades de enriquecimento curricular) no 1º ciclo mas que no caso das atividades dramáticas não têm orientações programáticas ao contrário das de Música e das de Educação Motora.

Em 2005 vemos surgir uma nova Associação de Professores de Teatro Educação - APROTED que apresentará quase exclusivamente uma vocação sindical colocando a tónica nas questões da defesa das carreiras docentes, na definição do perfil e formação profissional e na definição do vínculo laboral dos professores de Teatro integrados no Sistema Educativo.

A educação dramática teria precisado de uma outra cultura organizacional e de uma outra disposição associativa, de uma outra forma de conceber a formação especializada que foi oferta de instituições do Ensino Superior com linhas de investigação científica e reflexão teórica crítica, divulgação de boas práticas e de aprofundamentos epistemológicos, através da criação de publicações em vários suportes e de outras posturas face à epistemologia educacional dramática que



deveria ter sido aprofundada e divulgada.

A constituição de um grupo disciplinar informado e conhecedor capaz de fazer legitimar a existência da educação dramática no Sistema da Educação formal parece ter sido a grande ausência e a grande falha na narrativa do movimento da educação dramática, para muitos professores, nas escolas, os conteúdos da educação artística servem para passar o tempo e consideram que estas matérias não têm utilidade nenhuma. Segundo o estudo coordenado por Domingues Fernandes (2007), efetivamente os professores consideram que são muitas vezes os alunos com maiores dificuldades que escolhem “cursos de natureza artística” para evitarem “cursos mais difíceis”, como é referido no Relatório do Ensino Artístico encomendado pelo Ministério da Educação em 2007, à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e coordenado pelo autor citado em cima.

Segundo esta investigação levada a cabo, a maioria dos professores e decisores das escolas consideram que as disciplinas artísticas têm um papel curricular de segundo plano no seu valor educativo e formativo, sendo considerados de importância inferior, em relação à maioria das outras disciplinas do currículo. Quanto ao nome de “Expressão Dramática” gostaríamos de acrescentar um esclarecimento:

Nas Escolas de Magistério Primário, foi-se fixando a designação de expressão dramática, não só pela influência então exerceu entre nós Gisèle Barret, (...) mas também por ser mais consentânea com as outras designações que o Ministério da Educação aceitava para disciplinas artísticas já com história no ensino em Portugal, como Expressão verbal, Expressão Plástica, Expressão Musical, etc. Apesar das práticas diferenciadas porque passou, julgo que hoje elas se encontram indissolúvelmente ligadas à iniciação à arte teatral” Guerra, M. (2007:2,3).

Esta é certamente uma explicação que desvenda alguns equívocos que perduraram por demasiado tempo e que foram divulgadas em diversas narrativas em Portugal e que nós pretendemos com a nossa investigação ajudar a clarificar. Para terminar este nosso contributo para a história recente da educação dramática que resulta da articulação que entendemos fazer de dados que foram sendo recolhidos durante o processo investigativo, gostaríamos de chamar a atenção, para a conceção de educação artística, na perspetiva da integração que circula hoje em dia entre nós e na qual as atribuições da educação dramática aparecem muitas das vezes como subsídio formal de realizações muito más do

ponto de vista artístico e educacional e que mereceria uma maior atenção investigativa, já que, cada vez mais e por razões de enviesamento científico e visão economicista da formação de professores, as expressões artísticas aparecem em formas integradas, ditas interdisciplinares, que produzem propostas que não assentam em conhecimentos disciplinares suficientemente adquiridos que possam ser mobilizados para a produção de novos conhecimentos ou suscitar experiências artísticas e estéticas em produções colaborativa sequer interessantes, quanto mais inovadoras e produzindo resultados, na maior parte das vezes, em muitos aspetos, sem interesse artístico, estético ou cognitivo e cujo objetivo é a obtenção de uma classificação feita por um colégio de professores que avaliam na maioria dos casos, com critérios assentes no seu gosto pessoal ou em grelhas de auto e heteroavaliação de valor e rigor científico absolutamente duvidoso a preencher pelos futuros professores em formação e sobre as quais é posteriormente produzida a classificação da dita disciplina de artes integradas. Este tipo de atividades não garante, de forma nenhuma, que os professores, agora em formação, venham alguma vez a implementar projetos de tal natureza, já que os mesmos não são implementados segundo métodos que possam ser analisados, desconstruídos e interiorizados para uso futuro, resultando na maior parte das vezes em produtos pretensamente criativos cujos processos fogem do controle do grupo que o desenvolve não se descortinando muitas das vezes quais os propósitos educacionais e ou artísticos de tais propostas ditas de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupa-nos conhecer as mudanças que se têm produzido nas propostas da educação dramática formal e a reflexão a propósito da sua cientificidade, razão para termos decidido realizar esta investigação.

Para isso foi adotada a praxis metodológica já explicitada, articulada com pesquisas anteriormente realizadas e uma reflexão motivada pela experiência pessoal nos campos profissionais da prática do ensino e da prática artística, bem como em opções éticas que nos conduziram para opções ligadas com a Pedagogia Crítica.

As categorias de conhecimento e os critérios utilizados que balizam este trabalho não são unânimes nem uniformes, eles dependem do espaço sócio histórico onde o investigador se situa, das suas opções éticas, opções estéticas e opções políticas sendo, portanto, os valores situados nestes campos e já anteriormente explicitados tanto pelo paradigma brechtiano adotado como pelos enunciados pré teóricos que nos orientaram na pesquisa. Kuhn (1978) considera que os paradigmas possibilitam a inteligibilidade de novos fenómenos tornando-os tecnicamente controláveis e teoricamente interpretáveis.

Chegados a este ponto do nosso trabalho e concluído que está por nós, urge o questionamento sobre os agentes desta *Aventura*. Quem são? Onde estão? Com quem interagem? Como atuam? Que conhecimentos mobilizam? Onde vêm esses conhecimentos? Como se traduzem em ação? Que referências bibliográficas são mobilizadas? Como é que se traduzem nas práticas esses conhecimentos? Como se processa o transfere entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático? De que modo é que são apropriados os discursos científicos concetuais? Que investigação científica tem sido levada a cabo de forma sistematizada?

Estas são perguntas que deveriam informar outros projetos investigativos que nos interessam e que julgamos mais útil à vitalidade do Sistema da educação dramática. Os projetos integrados que aparecem como fórmula (quase mágica) disciplinar nos cursos de formação de professores do Ensino Básico e educadores, nas Escolas Superiores de Educação em outras instâncias de formação superior, apresentam um tipo de generalização e de transferência do que é específico do que é dramático e teatral tornando difusa e ambígua a

integração das expressões artísticas e que redundava na maior parte das vezes, se não em todas, na destruição das diferenças e do carácter específico das disciplinas artísticas, pretendendo-se, desta forma, resolver os problemas da existência das artes no interior do currículo com baixos custos financeiros, com uma simples fuga para “lado nenhum” que os projetos integrados e as disciplinas artísticas integradas parecem traduzir.

Por outro lado, o setor da educação dramática não escolar tem conhecido um relativo desenvolvimento no campo informal e na intervenção sociocultural, carecendo também de investigação e teorização necessária e configurando eventualmente a conhecida desescolarização de Ilich.

A desigualdade de tratamento que as diferentes expressões artísticas têm por parte das diferentes instâncias do *Ministério da Educação* das quais recebem as normas, as regras, e as leis que governam os factos que têm a ver com as decisões e a sua execução no seio do Sistema Educativo deverá também ser descrita e analisada e esta será uma das tarefas que nos propomos continuar depois desta investigação realizada.

Reconhecendo que se pode tornar excessivamente ambiciosa a pretensão de uma teoria geral da educação dramática, objetivo que a atual fase do desenvolvimento teórico não permite, será pelo menos possível ter desenvolvido um modelo teórico de análise a partir do qual é possível organizar um enquadramento concetual coerente e adequado ao estudo de fenómenos constituintes do Sistema Geral da educação dramática, reconhecendo que é certo que as teorias da educação dramática permitem, não só, refletir sobre as realidades da educação dramática, como ao mesmo tempo, contribuem para produzir realidades da educação dramática.

Ao considerarmos um determinado universo social que se concebeu como Sistema e que se pretende estudar – a educação dramática formal, num período temporal compreendido entre 1974 e 2006, em Portugal penetramos um vasto e complexo universo de trinta e dois anos da sociedade portuguesa e embora não sendo o estudo das transformações e dinâmicas operadas na educação em Portugal o nosso objetivo, estas representam, no entanto, não só o contexto mas também o quadro sociopolítico de referência e o modelo organizacional que na análise da educação dramática concebida, não se pode deixar de considerar e de procurar integrar nos seus pressupostos como forma de escapar a uma

construção supra-histórica, em busca de universais ou da essência intemporal do campo em estudo. É também por esta razão que procuramos sustentação teórica no paradigma brechtiano e nas teorias dramáticas na educação que reconhecem a sua influência.

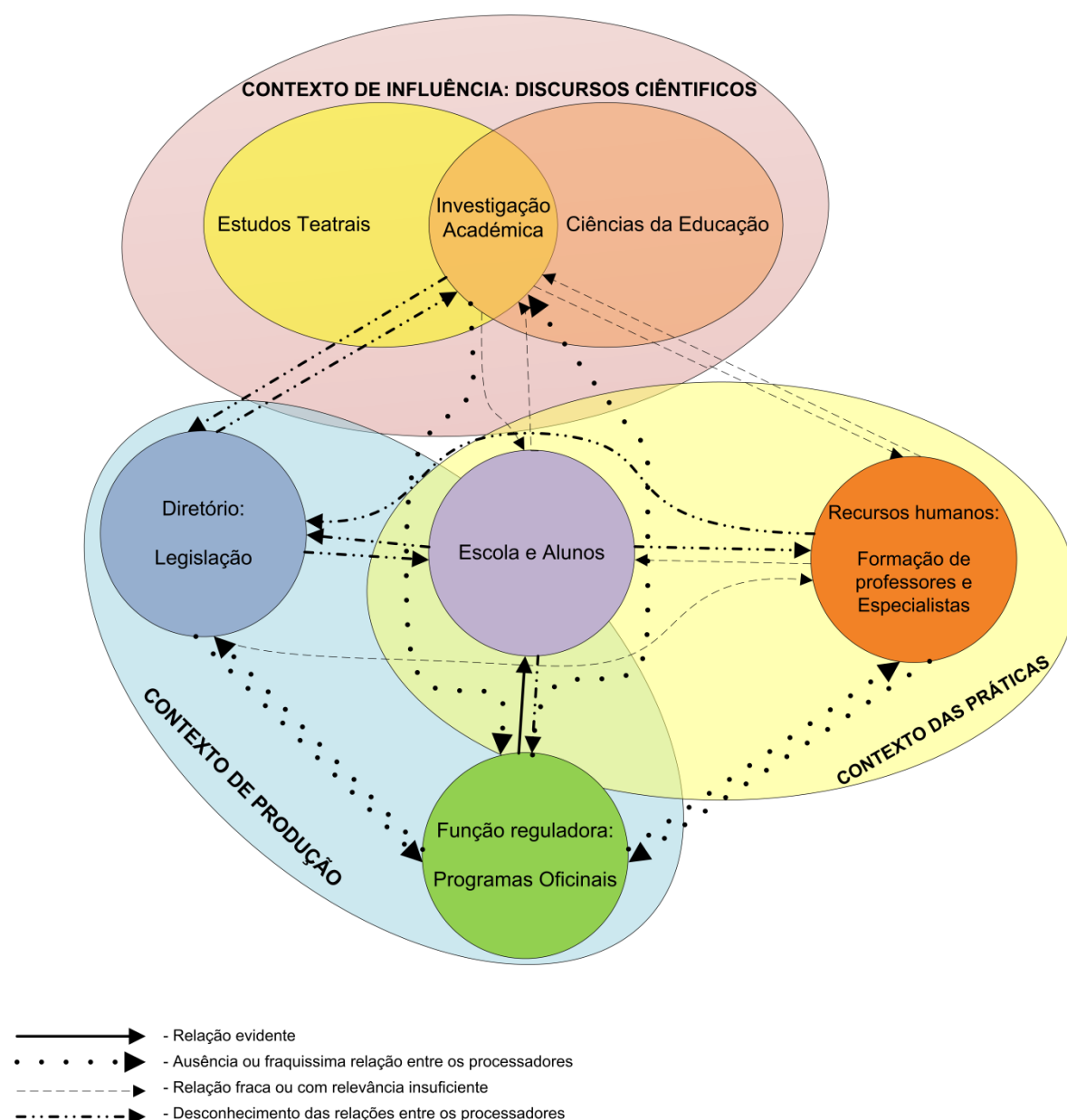
A análise histórica que desenvolvemos permitiu-nos situar os momentos mais relevantes, numa visão sincrónica, a partir das quais retiramos elementos importantes para a explicação da evolução dos fenómenos e para a compreensão da atual situação da educação dramática, nos diferentes níveis de ensino.

A Fig. nº7 na pag. nº486, pretende exprimir o modelo da funcionalidade do Sistema da educação dramática formal a que chegamos após a investigação realizada. Ele enuncia um conjunto de dinâmicas entre as fontes concebidas no início da investigação e as interações descortinadas no processo investigativo que fornecem uma perspetiva da funcionalidade global atual.

São identificados centros de decisão e ação, identificadas dinâmicas e ausências de interações, feedbacks, intermitências e lacunas de comunicação entre os vários processadores do Sistema concebido.

Fig. nº7

Apresentação do Modelo do Sistema Geral da educação dramática em Portugal, cujo meio é o Sistema Educativo Português: Caracterização das dinâmicas de relação apreendidas na investigação.



A criação de um amplo consenso em torno dos princípios da democracia pluralista passa por criar vigorosas formas de identificação com as instituições democráticas desenvolvendo e multiplicando “os discursos e as práticas” e “os jogos de linguagem” que produzem “posições de sujeito, democráticas” (Mouffe, 1996: 201). Por sua vez, a criação de formas democráticas de individualidade é uma questão de identificação com valores democráticos e isto é um processo complexo que acontece através de uma diversidade de práticas,

discursos e jogos de linguagem, sendo preciso é um ethos democrático (Mouffe, 2005). Julgamos que ao longo do nosso trabalho expusemos de forma documentada, apoiando-nos em teorias brechtianas e outras, de que modo a educação dramática é crucial para o conhecimento crítico da realidade social, para a prática da educação da cidadania e para a prática e aprofundamento dos valores pessoais e sociais da democracia, finalidades que nos parecem como cruciais do Sistema da educação dramática formal.

### Limite da investigação e sugestões para novas abordagens

O Sistema da educação dramática carece de investimentos em novas investigações, tanto do ponto de vista empírico, como teórico, mormente para procurar discernir outros processos pelos quais outros fluxos são produzidos e mobilizados e se combinam e coordenam.

Estão neste caso, campos de ação como a formação de especialistas, a identificação e responsabilização dos centros de decisão, a descrição das forças impulsionadoras do Sistema bem como a definição de projetos de investigação científica sobre a formação estética, a formação de públicos e a formação cultural. Modelos de educação dramática, para o percurso escolar, deveriam ser também objeto de estudo, já que neste trabalho se procurou identificar as ideias, as teorias e os fundamentos que circulam nas redes do Sistema e que explicam algumas das suas fragilidades mas que deixam de fora muitas questões fundamentais e que são da ordem das decisões políticas.

Joaquim Azevedo (1998), refere que as forças políticas nacionais parecem ser mais capazes, de através de reformas educativas sucessivas, manipular o Sistema Educativo como tecnologia social e menos aptos a melhorar a qualidade da educação, enquanto processo menos subordinado às funcionalidades técnico-económico, negligenciando o desenvolvimento de cada ser humano.

A tarefa a que nos propusemos não é fácil, uma vez que a realidade que tentamos discernir é complexa e as retóricas institucionalizadas e reiteradas, quase em exclusivo, sobre a formação pessoal enquanto missão da educação dramática no interior do Sistema Educativo e que descuram a formação cultural, social e artística, continuam na ordem do dia.

Esta investigação valeu a pena, em termos pessoais, sobretudo enquanto processo de desconstrução de algumas evidências e de múltiplas retóricas que permearam a prescrição pedagógica e as decisões políticas que respeitam à educação dramática e à epistemologia que foi sendo elaborada.

Na verdade estivemos a olhar com mais atenção e em pormenor a superfície desta história que é revelada à medida que a nossa investigação avançou, o motivo e a razão dos múltiplos questionamentos que aqui colocamos inquietavam-nos desde há muito e impeliavam-nos na demanda de respostas que pudessem trazer à boca de cena perspectivas de ação e reflexão resgatadoras do marasmo em que o movimento da educação dramática no ensino formal se foi deixando afundar.

Através de estudos de caso aplicados aos processadores identificados, poder-se-à edificar os elementos de base indispensáveis para a modelização de uma teoria geral do funcionamento do Sistema de educação dramática formal, objetivo impossível de alcançar neste estudo.

Uma outra limitação desta análise prende-se com a falta de existência de elementos, fora da proposta investigativa agora realizada, que nos permita caracterizar de uma forma mais pormenorizada modelos de atuação do Sistema; avançamos algumas possibilidades mas estamos conscientes da necessidade de outros estudos que levem mais longe e chegamos ao termo do nosso trabalho conscientes que alcançamos meros começos de muito outros processos e percursos investigativos.

Às perguntas sucederam-se mais perguntas; vejamos algumas delas por ventura matrizes de novas matrizes de novas aventuras investigativas.

O primeiro prolongamento a esta investigação situa-se na formação de especialistas, outro, será o estudo das atividades processadas no interior das escolas em todos os níveis de ensino e em todas as vertentes da educação dramática pretendendo compreender em que consistem as finalidades e as metodologias da educação dramática adotadas. Estas parecem ser investigações urgentes numa linha investigativa programática.

É desejável também um estudo comparado entre as políticas adotadas em vários países da *União Europeia* e tirar daí conclusões sobre a formulação de políticas nacionais.- Conceção e regulação normativa.

Outro tema de investigação é sem dúvida, a relação entre a educação dramática



em contexto escolar, a educação cultural e a formação de públicos como finalidades da educação dramática formal.

É necessário entender as razões da fragilização do Sistema, como é necessário que se promova uma dinâmica capaz de mobilizar a reflexão científica com bases empíricas, a difusão e a partilha de boas práticas através de publicações, seminários, congressos, *sites* na internet, festivais etc., já que é de uma legitimidade científica que carecemos e de que esta se possa constituir como força que leve os poderes políticos e a administração a tomar decisões que respeitem os interesses de crianças e jovens que permanecem cada vez mais tempo no interior dos estabelecimentos escolares e no Sistema Educativo.

É necessário reconhecer que as artes em geral e a arte dramática em particular são basilares no desenvolvimento pessoal e social, na cidadania ativa e na crítica responsável.

Terá que se reconhecer ainda, que não foi desenvolvida suficiente base pedagógica-didática que ajudasse os professores generalistas no terreno, nas decisões e ações necessárias na aplicação das instruções e prescrições dos programas analisados e que as propostas teóricas avançadas são por vezes excludentes, habitando um universo concetual fechado e resultante de modismos e reducionismos que, na maior parte dos casos, geraram propostas que procedem do mundo académico e não do mundo prático.

Por vezes, instala-se nos documentos analisados, nomeadamente nos programas oficiais disciplinares, a confusão entre o discurso prescritivo e o discurso técnico, técnico no sentido do modo de fazer e de funcionar, e algumas das propostas resultam de numa confusão de linguagem.

Em outros produtos discursivos dá-se nota de um registo retórico, algo triunfalista, em que surge uma dimensão aparentemente garantida assente na cumplicidade informal com os “poderes” que parece ter sido o regime instituído dos anos de maior desenvolvimento do Sistema e que assegurou a presença das disciplinas da educação dramática nos currículos e também ditou o seu aniquilamento. É ainda de assinalar a ausência de incremento editorial de publicações de trabalhos científicos e de linhas de investigação na área, com coerência científica e filosófica, ou de outras publicações regulares nacionais de referência que divulguem boas práticas, metodologias, modelos de ação e aprofundamento teórico.

Todas estas ausências são reconhecidas pelos entrevistados e constatadas nas narrativas produzidas nas conclusões de algumas das teses de doutoramento que foram utilizadas para o nosso estudo.

No nosso caso, entendemos a educação dramática como um objeto e um bem comum, suscetível de ser gerido e com uma definição científica suscetível de ser conhecida e ser descrita.

Stengers (2011) chama-nos a atenção para a relação existente entre o valor de um trabalho científico e a sua pragmaticidade, uma vez que esse valor depende da relevância aqui e agora do dado trabalho científico. É nesta medida que consideramos que a investigação, que a área disciplinar da educação dramática necessita para se afirmar e ser reconhecida, carece de que os investigadores e os práticos criem vínculos, estabeleçam relações, formem grupos de interesses comuns adequando os objetivos da educação dramática a objetivos sociais e culturais e dessa forma se tornem capazes de garantir recursos para a pesquisa e ao mesmo tempo reforçar a sua importância e real impacto na sociedade.

“O conhecimento teórico nunca pode resultar de outra coisa que não sejam os esforços historicamente situados de agentes históricos (...)” (Alexander cit in Young, 2010: 11).

Interrogar as estruturas do conhecimento e os conteúdos dos programas curriculares de forma que se reconheçam as suas origens históricas e sociais e proceder à sua atualização de forma a tornar mais eficaz a sua existência e aplicação efetiva é outra das prioridades detetadas.

“Jamais uma teoria está completa, qualquer teoria, como qualquer narrativa, é suscetível de melhoramento (...)” Feyerabend (1991:94) contrariando a “interpretação platónica das teorias, que as considera como descrições de características permanentes no universo” (Op. cit:99).

Uma grande parte das atividades que se desenvolvem debaixo do nome de *Expressão Dramática*, continua por descrever e por explicitar as suas finalidades, os seus objetivos e os seus métodos e verificamos que temos permanecido em posturas pedagógicas que assentam no elencar de exercícios dramáticos pouco definidos, constituídos por jogos sensório-motores, de dicção e de dinâmica de grupo onde a questão da articulação da gramática *dramática* e ou *teatral* não é assumida como a matéria capaz de produzir significados, nas propostas e desafios colocadas aos alunos.

O desejo de estabelecer uma fronteira entre a arte teatral e a atividade dramática na escola foi por vezes muito forte e até mesmo quase fanatizado, provocando o negligenciar do fazer artístico, deixado de lado, em nome da “formação global” seja esta o que for.

Podemos ainda inferir dos dados apresentados que existe uma necessidade de maior compreensão dos problemas que atravessam esta área educativa nomeadamente nos aspetos que se prendem com a relação existente entre a formação especializada, a ausência de carreira dos professores, a dificuldade em articular a vida na escola com a cultura produzida fora da escola bem como a dificuldade no reconhecimento social do interesse e vantagens da educação dramática. Porém estes factores precisam de ser fundamentados empiricamente no sentido de se identificar quais são os obstáculos a superar e as estratégias a delinear. Identificamos aqui, um campo de estudo que queremos aprofundar no futuro.

Não foi ainda possível desenvolver um trabalho investigativo de observação crítica em relação às várias espécies e géneros de atividades contidas no que se entende por ser a “*Expressão Dramática*”, que seria possível através de um levantamento das práticas dramáticas realizadas em contextos educacionais.

Steiner-Khamsi (2002:70) aponta o que usualmente acontece em épocas de rápidas mudanças sociais, económicas e políticas e que eu creio ter sido o fenómeno Gisèle Barret em Portugal, “Quando as referências internas são insuficientes para justificar a persistência ou introdução de reformas (...) a externalização oferece a oportunidade de romper radicalmente com o passado e importa, ou toma como empréstimo, modelos, discursos ou práticas de outros Sistemas Educativos”.

Em 1974, depois da Revolução de Abril, Portugal beneficia de um enorme entusiasmo quanto à presença da educação dramática na educação, no interior do Sistema educativo. Em França, Canadá, Inglaterra, Brasil e outros países, vivia-se um entusiasmo semelhante mas em Portugal parte-se com 40 anos de atraso, apanhamos o comboio em grande andamento e levámos connosco as práticas dramáticas herdadas do antes do 25 de Abril.

Em Inglaterra realizavam-se encontros, cursos intensivos e demonstrações que pretendiam unificar as experiências realizadas e dar conta da sua diversidade desenvolvida nos anos do pós-guerra ampliando e reforçando a relação entre

professores e profissionais de teatro e em 1966 foi criada a primeira equipa de Teatro na Educação (*TIE*) do Belgrade Theatre, em Coventry, que desenvolve técnicas de teatro educacional inspiradas nas teorias brechtianas. O planeamento rigoroso, a escolha de temas convenientes e o suporte financeiro adequado eram o segredo do êxito dessa combinação entre teatro e escolas.

Em França e no Brasil davam-se passos muito importantes na definição e esclarecimento da função social das práticas dramáticas no interior dos seus Sistema de Ensino e projetos de investigação e propostas institucionais de difusão das práticas foram criadas.

António Magalhães (2000:35) assinala a falha da dimensão sociológica na formação dos professores em Portugal

Os cursos de formação de professores têm em geral, um teor psicologizante que remete para as questões ligadas com ao desempenho individual, quando a investigação vem mostrando que os constrangimentos parecem ser mais de ordem social e cultural.

Identificamos que as correntes progressistas da educação têm, até hoje, falhado na explicitação das suas metas sociais tendo-se concentrado no desenvolvimento individual, levando a que a produção de projetos e situações pedagógicas se mantenham distantes do centro da cena política. Cremos que esta é uma das razões porque se tomou cada vez mais a orientação pedagógica no sentido do desenvolvimento pessoal, da espontaneidade e da expressão subjetiva, ao mesmo tempo que a cena das intenções educacionais se tem vindo a alterar no sentido da educação dos recursos do trabalho.

Por esta razão consideramos que o peso da dimensão, sociológica e a dimensão da formação cultural contidos em projetos investigativos e nos programas disciplinares oficiais deve ser revista.

Segundo Roldão (1999) uma escola deve proporcionar as referências dos conhecimentos e as competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserirem-se noutros níveis e áreas do conhecimento que permitem a inserção na vida profissional e social.

Parece-nos então urgente definir para a educação dramática formal uma nova matriz de valores que a tornem necessária ao Sistema Educativo Português, matriz essa orientada para o reconhecimento do seu lugar no “mundo” que é o Sistema Educativo, e que evidencie a sua relação com os currículos e a arte

teatral.

Ao mesmo tempo, parece-nos absolutamente necessário que se construam acordos e parcerias com dispositivos culturais públicos equipados onde se negoceiem projetos e interações que privilegiem aspetos educacionais e formativos no campo da educação estética/ dramática, na formação de públicos, no campo da educação para a cidadania e na formação para a democracia e para o desenvolvimento social e pessoal.

Nestas condições o professor e ou o animador cumpriria o papel de ligação com a comunidade cultural, social e artística.

São os quotidianos escolares que têm que ser reequacionados e são as atitudes de descrença em relação às possibilidades de uma educação dramática útil que têm que ser alterados. Uma sugestão seria a criação de um caderno de encargos para a educação dramática curricular e não curricular no interior de estabelecimentos de ensino e que contemple valores sociais estéticos e culturais explícitos que promovam e consolidem a defesa de uma sociedade plural em que os destinos coletivos são passíveis de se fazerem ouvir e onde se aprende a exercer a cidadania e a analisar de uma forma crítica a sociedade e os factos sociais “desenvolvendo assim “disposições e atitudes positivas de colaboração e de participação na resolução de problemas coletivos” (Torres, S. J, 2001: 60).

Verifica-se que falta à educação dramática em Portugal modelos de auto-referência que conduzam a uma maior consciência de si, maior reflexividade e a um posicionamento epistemológico que crie um ponto de vista ou mesmo várias epistemologias que elaborem formas de olhar e que considerem o conhecimento da educação dramática como objeto de conhecimento, quer dizer, um meta conhecimento que disponha de processos críticos do conhecimento e que controlem, que critiquem, que reflitam e que ultrapassem as próprias teorias e que tornem possível o desenvolvimento do Sistema da educação dramática formal.

O desejável seria que a educação dramática se tornasse num Sistema com um suporte teórico e epistemológico coerente, capaz de absorver ontologicamente emergências e interferências como fenómenos constituintes do objeto; um Sistema sustentado por um quadro metodológico coerente assente nas linguagens dramática e teatral, reconhecendo a perspetiva transdisciplinar e a sua vocação integradora de conhecimentos e de práticas.

O fechamento e a perda de operatividade da educação dramática formal em

Portugal resulta de entropias, mais ao menos constantes, desde meados dos anos noventa do séc. XX, resultantes da ausência de trocas com o exterior e por se ter fechado sobre si própria sem que tivesse encontrado formas de elaboração de estratégias de impregnação da realidade educacional formal instituída, “ Num sentido, o Sistema deve fechar-se ao mundo exterior a fim de manter as suas estruturas e o seu meio interior, que de outro modo, se desintegrariam. Mas é a sua abertura que permite este fecho” (Morin, 2008: 32).

O Sistema auto-organizador destaca-se do meio e distingue-se dele pela sua autonomia e pela sua individualidade, contudo está ligado ao seu meio pela abertura e pelas trocas que geram cada vez mais complexidade. Morin entende o conceito de complexidade como uma elaboração mental que encontra o seu terreno próprio na filosofia hegeliana da Dialética “(...) pois que esta dialética introduzia a contradição e a transformação no âmago da identidade”. Morin (2008:50).

Para este autor, a complexidade pode ser vista como uma quantidade grande de interações e de interferências entre um certo número de unidades, que produzem incertezas, indeterminações e fenómenos aleatórios e o fenómeno da desintegração e da decadência é um fenómeno normal e a “única maneira de lutar contra a degenerescência está na regeneração permanente (...) na aptidão do conjunto da organização para regenerar-se ao fazer frente a todos os processos de desintegração” (Op.cit:130).

O conceito de estratégia prevê situações e modificações em função das informações recebidas durante as operações relacionais com os outros Sistemas do entorno mas as circunstâncias exteriores não têm sido favoráveis e a ação da educação dramática não têm tido capacidade estratégica para integrar o inesperado e enriquecer a sua reação.

A teorização da educação dramática deveria contribuir para a elaboração e para o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência no seu mundo que é o Sistema de Educação já que a entropia é uma consequência natural da sua condição sistémica e da sua relação com o exterior e que só é possível lutar, contra a desintegração, através da capacidade do Sistema de criar soluções para os problemas que enfrenta.

A dificuldade é contudo assinalável, face à deficiente formação de professores e educadores que se verifica nestas áreas (cultura e artes), na grande maioria dos

casos e a todos os níveis do *Ensino Básico* e do *Ensino Secundário*, bem como a falta de cultura de trabalho colaborativo e em equipa. Na maioria dos casos não é aproveitada a autonomia relativa conferida aos protagonistas das Reformas (professores e corpos de gestão) o que permitiria a realização de experiências curriculares ligadas à cultura, à prática artística e outras atividades ligadas à vida quotidiana.

As investigações desenvolvidas na área são escassas e a divulgação das boas práticas é dificultada pela ausência de espaços e situações de divulgação de ideias, de debate teórico, e dos avanços nas metodologias e técnicas que são, usualmente, os congressos, as reuniões e as residências de especialistas.

Quanto à lobização do setor, o mesmo enfraquece a partir de meados dos anos noventa e deixa de exercer qualquer pressão ao nível da implementação da legislação ou sequer da sustentação das conquistas até aí alcançadas.

Assistimos, a maior parte das vezes, à explicitação de lógicas de resolução singular de situações momentâneas que tomam muitas vezes conta do movimento nacional e se revestem muitas vezes de efeitos de contaminação (Walford, 2001). Deste modo, a missão do projeto do movimento de educação dramática em Portugal não parece solidamente interiorizada nem parece clara a consciência de que este projeto é fruto de conquistas que têm de ser preservadas, que não estão garantidas, e que devem ser passadas às gerações futuras como um valor cultural conquistado com o 25 de Abril e cujo espaço de existência social é atravessado por tensões hegemónicas carecendo de reforços e aprofundamento teórico.

Pretendemos assim ter criado parâmetros orientadores de ações investigativas futuras em que o material empírico a analisar seja suscetível de abordagens epistemológicas e ou teóricas, devedoras da investigação agora em curso, capazes de propor modificações no Sistema da educação dramática.

Fazer luz sobre a epistemologia da educação dramática atual foi uma das principais preocupações desta investigação que no nosso entender fez emergir a necessidade de um novo paradigma para a prática dramática no seio do Sistema Educativo. Kuhn (1978) considera que os paradigmas possibilitam a inteligibilidade de novos fenómenos tornando-os tecnicamente controláveis e teoricamente interpretáveis. Para este autor (Op. cit), as mudanças paradigmáticas, quer nas ciências quer na política, resultam da ocorrência de

crises que põem em causa a capacidade dos modos de racionalidade e das instituições para resolver problemas que resultam do seu próprio desenvolvimento. Segundo ele, o progresso da ciência é marcado por ruturas e períodos de instabilidade paradigmática e é a tensão essencial entre as forças da tradição e da revolução e entre a tensão existente no seio da cultura científica produzida no âmbito de um paradigma e aquela que a substitui, que torna óbvio que são os cientistas com grande conhecimento e uma prática consolidada no “âmbito” de um paradigma já existente, que estão em condições de o revolucionar. Assim, a inovação científica requer um grande domínio da tradição já que a emergência de um novo paradigma enraíza-se sempre naquele que visa substituir e nesta ordem de razões é necessário conhecer as mudanças que se têm produzido na educação dramática.

Pretendemos finalizar este trabalho em que chamamos a atenção para o quadro teórico-conceitual desvelado, com uma proposta de leitura e uma contribuição que merecerá seguramente exame crítico, a incorporação de novos elementos e a superação de debilidades e possíveis incongruências, e a reelaboração também, face a outros estudos, que por ventura sigam outros paradigmas de observação.

Giddens (1998:109) lembra-nos que “A história não está do nosso lado não tem uma teleologia (...) (mas) nós podemos visualizar futuras alternativas, cuja divulgação, pode, por si mesma, ajudar a que eles se realizem”. O que é necessário é a criação de modelos de realismo utópico.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2000) *Minima Moralia*. Lisboa: Edições 70.
- Afonso, A. J. (1997) O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal. (1985-1995). In *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 103-137.
- Alonso et all. (2001) *Parecer sobre o Projeto de de "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: DEB.
- Althusser, L. (1973) *Après Marx*. Paris: Maspéro.
- Amorin, T. (1995) *Encontros de teatro na escola, história de um movimento*, Porto: Porto Editora.
- André, T. (1998) *A situação do Teatro e da Expressão Dramática no 3º ciclo e no Ensino Secundário* (texto policopiado: estudo de caso. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Apple, M (1993) *The Politics of official Knowledge: Does a national curriculum make sense?* Theachers College Records v.95, nº 2, 222-241.
- Apple, M (1999) *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Aristóteles (2003) *Poética*. Lisboa: Casa da Moeda.
- Azevedo J. (1998) *O ensino secundário na europa, nos anos noventa*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Azevedo, J. (1994) *Avenidas de Liberdade, Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Banu, G. (1977) *L'Orient et le Nouveau Utopique*. Thèse pour le doctorat de 3.
- Banu, G. (1977a) Entretien avec Jacques Lassalle "L'effet de distance n'est pas un préalable, mais une conquête, toujours fragile et incertaine..." Paris: Les Cahiers de L'Herne.
- Banu, G. e Guénon, D. (1999) *Avec Brecht*. Paris: Actes Sud.
- Bardin, L. (2006) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barret, G. & Landier, J-C. (1994) *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- Barret, G. (1988) *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et éducation*. Québec: Université de Montréal.

- Barret, G. (1990) *Repères. Essais en Education, Arts – Expressions en Pédagogie*. Nº7. Canada: Université de Montréal.
- Barroso, J. (1994) Do Projeto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola in *Noesis*, nº 31. Julho/Outubro.
- Barroso, J. (1996) O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída in João Barroso, org. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2006) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barthes, R. (1974) Brecht et les Discours in *Outre Scène*, Nº 8/9. Paris.
- Benavente, A. (1999) *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte.
- Benjamin, W. (2003) *Understanding Brecht*. London: Verso.
- Berg e Jeske (1998) *Bertolt Brecht. L'Homme et son œuvre*. Paris: L'Arche.
- Bernstein, B. (1975) *Pedagogia, controlo simbólico e identidade*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control* Vol 1. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1980) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, and Critic*. London: Taylor Francis.
- Bernstein, B. (2001) From Pedagogies to Knowldges in Morais, A. et all (eds.) (2001) *Toward a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, 363-368.
- Berry, K. (2000) *The Dramatic Arts and Cultural Studies. Acting against the Grain*. New York: The Falmer Press.
- Bertalanffy, L. Von (1968), *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, revised edition, 1976.
- Bertaux, D. (1995) Social Genealogies Commented on and compared: An instrument for Observing Social Mobility Processes in the “Long Duree”. *Current Sociology* nº 43- 2, 69-88.
- Best, D. (1992) *The Rationality of Feelling. Understanding the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Bezerra, P. (2001) Prefácio in Vigotsky. S (2001). *Psicologia da Arte*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Boal, A. (1979) *Theatre of the Opressed*. London: Pluto Press.

- Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire, the Boal method of theatre and therapy*. London: Routledge.
- Bobbio, N. (1988) *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, G (1986) Drama in education – a reappraisal. in Davies, D. and Lawrence, C. (eds.) (1986) *Selected Writings on drama in education*. London: Longman, 254-269.
- Bolton, G. (1993) Education or Theatre? The development of TIE in Britain. In Jackson, T. (1993) *Learning through theatre*. London: Rutledge, 39-57.
- Bolton, G. (1999). *Acting in Classroom Drama: A critical analysis*. U. K: Trentham Books.
- Bordieu, P. (1992) *Language & Symbolic Power*. USA: Harvard University Press.
- Bordieu, P. (2001) *O Poder Simbólico*. Viseu: Difel.
- Boyatzis, R (1998) *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and code development*. California: Sage.
- Brecht, B. (1963) *Petit Organon pour le théâtre*. Paris: L'Arche.
- Brecht, B. (1970) *Vida de Galileo*. Portugal/Brasil: Portugália Editora.
- Brecht, B. (1972) e (1979) *Écrits sur le Théâtre I et II*. Paris: L'Arche.
- Brecht, B. (1976) *Le journal de Travail: 1938-1955*. Paris: L'Arche.
- Brecht, B. (1978) *A Mãe*. Lisboa: Ática.
- Brecht, B. (1991) *A alma boa de Stsuan. Teatro completo*. Vol 7. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A Decisão*. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A Excepção e a Regra. Teatro completo*. Vol.4. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A Mãe Coragem e os seus filhos. Teatro completo* Vol. 6. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A Mãe. Teatro completo*. Vol. 4. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A Ópera dos Três Vinténs. Teatro completo*. Vol. 3. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *A Vida de Galileo. Teatro completo*, Vol. 7. Brasil: Paz e Terra.

- Brecht, B. (1992) *O Círculo de Giz Caucasiano. Teatro completo*. Vol. 9. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1992) *O Senhor Puntilla e o seu criado Matt. Teatro completo*. Vol. 8. São Paulo: Paz e Terra.
- Brecht, B. (1999) *A Compra do latão*. Brasil: Vega.
- Brecht, B. (2005) *A decisão. Vol. III*. Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2005) *A exceção e a regra. Vol. III* Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2005) *A Mãe vol.III*, Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2005) *A peça didática de Baden Baden sobre o acordo. Vol. III*. Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2005) *O que diz sim. O que diz não. Vol. III*. Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2005) *O voo dos Lindebergh. vol. III*. Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2005) *Santa Joana dos matadores, vol. III* Lisboa: Cotovia.
- Brecht, B. (2007) *Histórias do senhor Keuner*. Porto: Campo das Letras.
- Brian Way (1967) *Development though Drama*. U. K: Longmans.
- Brown, S. B. (2006) Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor in Pombo, O. et all (org.) *Interdisciplinaridade Antologia*. Santa Maria da Feira: Campo das Letras, 109-152.
- Cabral, B. (2006) *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec.
- Caldas, J. (1997) *20 Anos de Teatro e Miscigenização*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Campelo, A. (1998) in Esteves, A. e Azevedo, J. (1998) *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 73-82.
- Campos, M. (org.) (2000) *Discurso memória identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzato.
- Canotilho, J. G. (1981) *Direito Constitucional e teoria da Constituição*. Coimbra: Almedina.
- Carrichas, P. (2001) Teatro e Educação in Pacheco et all (2001). *Teatro/Escola. Transgressões disciplinares*. Porto: Afrontamento, 33-36.
- Carrichas, P. e Duarte, T. (2003) *Formação de Novos Públicos em Meio Escolar, uma experiência piloto*. Lisboa: Instituto das Artes. Ministério da Cultura.
- Carroll, J. (1986) Framing drama: Some classroom strategies. *NADIE Jornal*. Vol. 10, Nº 2, March, 5-7.

- Casimiro Lopes, A. (2008) *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ..
- Casimiro, Lopes, A. (2004) Políticas curriculares: continuidade ou mudança? Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº26,109-118.
- Chancerel, L. (1939) "*Jeux Dramatiques*" dans *l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale.
- Comissão De Reforma Do Sistema Educativo (1987) *Da Escola Curricular à Escola Cultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cook, C. (1917). *The Play Way*. UK: Heinemann.
- Correia, J. (1993). (Paper n. publicado) *Empty Land, Theatre in education project for young people*. Divesed and performed by a Group of M. A. Leeds University. UK.
- Correia, J. A. (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação: Contributos para uma cientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2001) A Construção Científica da Política em Educação in *Educação Sociedade & Cultura*, nº15, 19-43.
- Costa, I. (2003) *O Desejo do Teatro*. Porto: Afrontamento.
- Courtney, R. (1974) *Jogo Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Courtney, R. (1982) *The Dramatique Curriculum*. New York: Drama Book Specialists.
- Crabtree, B., & Miller, W. (1999) A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. in B. Crabtree & W. Miller (Eds.) *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage. 163-177.
- Dall, R. (1997) *The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship*. in A. H. Halsey; H. Lauder; Ph. Brown & A. S. Wells (orgs), *Education – culture, economy and society* New York: Oxford University Press, 273.282.
- Damásio, A. (2003) *Ao encontro de Spinoza: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Europa América.
- Damásio, A. (2010) *O Livro da Consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Davis, B. R. G. (1998) *Brecht/Science/Ecology* in the *Brecht Yearbook*, 23, 80- 83.
- Deldime, R. (1998) *Questions de Théâtre*. Bruxelles: Théâtre de la Montagne Magique.
- Desgranges, F. (2006) *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São

Paulo: Hucitec.

Deutsch, M. (1993) *L' Educateur Socratic* in Storch, W. (edit) (1993) Brecht après la chute. Confessions, memoires, analyse. Paris: L'Arche, 45-53.

Deutsch, M. (1999) *Avec Brecht* in Banu, G e Guénon, D. (1999) *Avec Brecht*. Paris: Actes Sud, 87-106.

Dewey, J. (1933) *How We Think*. Boston: D. C. Heath.

Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (2007) *Democracy and Education*. UK: Echo Library.

Dias, M. Flôr (2010) Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalho Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do SÉC. XIX a meados do SÉC. XX. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho

Dort, B. (1972) *Lecture de Brecht*. Paris: Seuil.

ème cycle soutenue à La Sorbonne Nouvelle. Paris III.

Eriksson, S. (2009) *Distancing at Close Range*. ABO: Vasa.

Esselin, M. (1971) *Brecht: The Man and His Work*. New York: Anchor Books.

Esteves, A e Azevedo, J. (Ed.) (1998). *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Estrela, A. (2006) Conferência: Necessidade e Atualidade das Ciências da Educação. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação. Nº1, 141-146.

Feldhendler, D. (1994) Augusto Boal and Jacob L. Moreno in Schutzman, M. and Cohen-Cruz, J. (1994) *Playing Boal theatre, Therapy, Activism*. London: Routledge, 97-109.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). The role of performance feedback in the self-assessment of competence: A research study with nursing clinicians. *Collegian*, nº 13, 10-50.

Fernandes, D. (coord.) (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Relatório Final, Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, P. (2002) *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: de sentidos “novos” a velhos sentidos ou de sentidos “velhos” a novos sentidos?* Dissertação de Mestrado apresentada na FPCEUP.

- Fernandes, P. (2007) *O Currículo do ensino básico em Portugal na transição para o séc. XIX: um mapeamento dos discursos políticos, académicos e de “práticas”* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à FPCEUP.
- Fernández, A (2001) *Psicopedagogia em Psicodrama, Morando no Brincar*. Petrópolis: Vozes.
- Feyerabend, P. (1991) *Diálogo sobre o método*. Lisboa: Presença.
- Fiala, O. (1977) An artistic affinity. Notes on Dorothy Heathcote's and Bertolt Brecht's Modes of Work in *National Association of Drama in Education Journal*, Vol.II, nº1, Agosto, 29-32.
- Finke, P. (1989) Visão geral do funcionalismo construtivo in: Olinto, H. K. (org.) (1989) *Ciência da literatura empírica: uma alternativa/ seleção – tradução e apresentação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Fisher, F., Scriven (1997) *Critical Thinking: its Definition and Assessment*. USA: Edgepress.
- Fleming, M. (1994) *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton.
- Formosinho, J. (1991) Conceções de escola na reforma educativa in AAVV. *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 31-51.
- Foucault M. (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris: Tel Gallimard.
- Foucault, M. (2004) *Ética, sexualidade, política*. Brasil: Forense Universitária.
- François, J. C. (1980) in *Les Voies de la Création Théâtrale*. Paris: CNS, Nº 2, 15-51.
- Freire P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P (1967) *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P (1997) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991) *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994) *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996a) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*.

São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P., Fernández, A. (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gallagher, K. (2000) *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.

Gauthier, H. (1998) *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Ministério da Cultura e Livraria Minerva.

Geertz, C (1996) *La interprétation de les cultures*. Barcelona: Gedisa.

Ghiglione, R e Matalon, B. (1993) *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

Giddens, A (1986) *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Giroux (1990) *Los Profesores como Intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

Giroux, H. (2011) *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang.

Goldstein, L. (1987) *The Dorothy Heathcote approach to creative drama*. UK: Umi.

Gray, R. (1976) *Brecht the Dramatist*. Cambridge: U. Press.

Guattari, F. (2006) *Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade in* Pombo, O. (2006) *Interdisciplinaridade Antologia*. Sta. Maria da Feira: Campo das Letras, 153-161.

Guerra, M. (1993) *Le Cas Unité – Enfance du Centre Culturel d'Evora – Portugal*. Mémoire de DEA. Institut d'Études Théâtrales. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris IV.

Guerra, M. (1995) A Experiência da Unidade de Infância in revista *Adágio*, nº15/16. Evora: Cendrev, 45- 69.

Guerra, M. (2007,Outubro) Comunicação: Expressão Dramática clarificar conceitos e suas consequências. *Conferência Nacional do Ensino Artístico*. Porto. Casa da Música.

Gusdorf, G. (2006) O Gato que anda sozinho e Conhecimento interdisciplinar. in Pombo, O. (2006) *Interdisciplinaridade Antologia*. Sta. Maria da Feira: Campo das Letras, 13-59.

Habermas, J (1976) *Communication and the Evolution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J (1983) *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.



- Habermas, J (1993) *Justification and Application*. Cambridge: Polity Press.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to education*. UK: Heinemann.
- Heathcote, D. (1976) Drama as a Process for change in Johnson, L. e O'Neill, C. (Eds) (1976) *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson & Co.
- Heathcote, D. (1990) The Fight for Drama – The Fight for Education, keynote address at NATD Conference 1989, cit in Byron, K. (ed.) *The Fight for Drama education, Newcastle upon Tyne: NATD*, 990 , 22-63.
- Heathcote, D. (1999) *Drama as a process of Change*. London: Methuen.
- Heckhausen, H (2006) *Disciplina e Interdisciplinaridade* in Pombo, O. (2006) *Interdisciplinaridade Antologia*. Sta. Maria da Feira: Campo das Letras, 79-91.
- Hegel, G. (1972) *Esthétique*. Paris: Flammarion.
- Henry, J. (1989) *Meaning and Practice in Experiential Learning* in S. Warner Weil and I. Mc Gill eds. (1989) *Making Sense of Experiential Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Heyfron, V. (1980) in *The Arts and Personal Growth*, Ross, M. (edit). U. K.: Pergamon Press, 91-95.
- Hirst, P. H. (1974) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hogdson, J. (1982) *The Uses of Drama*. London: Methuen.
- Innes, C. (1979) *Modern German Drama. A Study in Form*. U. K.: Cambridge University Press.
- J. P. Sarrazac (dir.) (2005). *Lexique du drame moderne et contemporain*. Paris: Circé.
- Jackson, Tony. (2001). *Playing Betwixt and Between*. The IDEA Dialogues, 2001.
- Jameson, F. (1999) *O Método de Brecht*. Brasil: Vozes.
- Jameson, F. (2000). *Brecht and Method*. London: Verso.
- Kendall G. e Wickham (1999) *Using Foucault's Methods*. U. K.: Sage Publications.
- Korsch, K. (1964) *Marxisme et Philosophie*. Paris: éditions de Minuit..
- Koudela, I. (1991) *Brecht: Um jogo de Aprendizagem*. São Paulo: EDUSP: Perspectiva.
- Koudela, I. (1992) *Um Voo Brechtiano. Teoria e Prática da Peça Didáctica*. São

Paulo: Perspectiva/FAPESP.

Koudela, I. (1999) *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva.

Koudela, I. (2001) *Brecht na Pós-modernidade*. S. Paulo: Perspectiva.

Kuhn, T. S. (1978) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.

Laclau, E. (2007) *Emancipation(s)*. London: Verso.

Le Moigne, J.-L. (1996) *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: Puf.

Leenhardt, P. (1974) *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.

Lehmann, Hans- Thies (2006) *Post Dramatic Theatre*. London: Routledge.

Leite e Fernandes (2002) *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Leite, C. (2002) *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003) *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: ASA.

Lemos, V. S. (2005) *Artes de ensinar e aprender. Propostas para uma educação estética e política numa série de peças*. Vol. III, Lisboa: Cotovia, 7-99.

Lima, L. (1991) *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Lopes, J. (1981) *Pega teatro*. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. California: Stanford University.

Machado, N. (2002) in Perrenoud, P. et all (2002) *As Competências Para ensinar no Séc. XXI*. Porto Alegre: Artmed, 137-155.

Magalhães, A. (2000) *Nem todos podem ser doutores?!*. Porto: Profedições.

Martins, M. (1998) A análise retórica argumentativa do discurso in António Esteves e José Azevedo (Edit.) (1998) *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 115-132.

Maturana, H (1974) *Stratégies Cognitives*. In. Edgar-Morin e M. Piatelli-Palmarini, (Edits.) (1974) *L'Unité de l'Homme*. Paris: Editions du Seuil.

Maturana, H. (1995) *La realidade: Objectiva o construído*. Barcelona: Anthropos.

Maturana. H. e Varela F. (1995) *A Árvore do Conhecimento*. Brasil: Editorial Psy.

Mc-Grow-Hill, Young, M. (2008) *Conhecimento e Currículo*. Porto: Porto Editora.

- Mclaren, P. (1999) *As Pedagogias Críticas num Cenário Pós Colonial*. Brasil: Vozes, 15-48.
- Melo, M. do C. (2005) *A Expressão Dramática à Procura de Percursos*. Lisboa: Horizonte.
- Menezes, I. (1999) *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: ASA.
- Menezes, I. et all. (1997) *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mirriane, J (1993) in Jackson T. (Ed.) (1993) *Learning though Theatre*. London: Routledge, 71-90.
- Mitchell, S. in Benjamin, W. (2003) *Introdução, Understanding Brecht*. London: Verso.
- Monod, R. (1984) L'expression dramatique et le jeu dramatique: pour une comparaison théorique exdra-Jeu dram. *Revista Expression*, nº19.
- Moreno, J., L. (1984) *O Teatro da Espontaneidade* São Paulo: Summus.
- Morgan, N. e Saxton, J (1987) *Theaching Drama. A mind of many wonders*. London: Hutchingson.
- Morin, E. (1986) *El Metodo 3 El Conocimiento Del Conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1996) *O Método III*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Morin, E. (2008) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Piaget.
- Mouffe, C. (1996) *O Regresso do Político*. Lisboa: Gradiva.
- Mouffe, C. (1997) *The Return of the Political*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2005) *On the Political*. Ney York: Routledge.
- Mouffe, C. (2009) *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Muir, A. (1992) *New Beginings. Knowledge and form in the drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Birmingham: Stoke –on-Trent: Trentham Books.
- Neelands, J e Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (1986). Para uma história da Expressão Dramática em Portugal: 1900-1985. Expressão dramática: Uma aprendizagem da descoberta (*cadernos de textos de apoio ao 3º Encontro Internacional de Expressão Dramática*). s. ed. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1987) *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC, vols. I e II.
- Nóvoa, A. (1989) *Uma Pedagogia à Flor da Pele: da Expressão dramática ao*

- teatro e vice-versa in *Revista Percursos*, nº1, 9-14.
- Novoa, A. (1999) *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V. 25, nº 1. Jan, Jun, 11-20.
- O'Neill, C. (1995) *Drama Worlds. A frame work for process drama*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992) *The Process of Drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Pacheco, J. A. (1996) Da luta Anti-racista à educação Intercultural, in *Inovação*, vol.9, nº1 e 2, 53-62.
- Pacheco, N. (1999) in *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Parede, 89-97.
- Pacheco, N. et al. (2001) *Teatro/Escola Transgressões Disciplinares*. Porto: Afrontamento, 34-36.
- Pammenter, D. (1993) Tony, Jackson. (Edit.) *Learning through theatre*. London: Rutledge, 53-70.
- Pavis, P. (1987) *Dictionnaire du Théâtre*. Paris: Messidor/Editions Sociales.
- Pereira, F. (2007) *Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Tese de Doutoramento realizada na FPCEUP.
- Piaget, J. (1972) *A Vida e o Pensamento do Ponto de Vista da Psicologia Experimental e da Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1977) *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Pinhal, J. (2006) A Intervenção do Município na Regulação Local da Educação in Barroso, J. (org.) (2006) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e UI&DCE.
- Pinto, J. M. (1994) Uma Reflexão sobre Políticas Culturais in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Pocztar, J. (1989) *Analyse Systémique de L'Éducation*. Paris: Editions ESF.
- Poirier, J. et al. (1995) *Histórias de Vida - teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Pombo, O. (2004) *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio d'Água.
- Puppo, M. L. (1985) *Le jeu, enjeu d'une formation*. Théâtre et éducation au Brésil. Doutoramento em Etudes Théâtrales. Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3,

França.

- Reeves, H. (1987) *Abordagens do real* in Monchicourt, M-O. (1987) *O Caos e o Cosmos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Reid, L. A. (1980) In Ross, M. (Edit) (1980) *the Arts and Personal Growth*. U. K. Pergamon Press, 11-18.
- Reinelt, J. (1997) *After Brecht*. U.S.A.: University of Michigan Press.
- Revista *Percursos* (1992) Associação Portuguesa de Expressão Dramática, Teatro e Educação. I e II, Porto: IPP.
- Ricoeur, P. (1986) *From Text to Action: Essays in Hermeneutics II*. Evanston: Northwestern University Press.
- Roldão, M. C. (1999) *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Romaña, M. A. (1992) *Pedagogia do Drama*. Brasil: Casa do Psicólogo.
- Ross, M. (1980) in Ross, M. (edit) (1980) *The Arts and Personal Growth*. U. K. Pergamon Press, 96-97.
- Roubine, J-J (1982) *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Roubine, J-J. (2004) *Introduction aux grandes théories du théâtre*. Paris: Armand Colin.
- Runes, D. (Dir). (1990) *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ryngaert, J.-P. (1981) *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Centelha. Coimbra.
- Sacristan, G., J (1988): *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Santos, B. S. (1990) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1999) *Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo* in Reis, D. A. et al (org.) (1999) *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Santos, M. E. B. (1994) *Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, M. E.
- Santos, M. E. B. (coord.) (1996) *Relatório Síntese*. Ministério da Educação: Grupo Interministerial para o Ensino Artístico. S./Ed.
- Santos, M. L. L (2005) Políticas Culturais e suas incidências in *Obs*, publicação periódica do Observatório das Atividades Culturais, Nº 14.

- Scheckner, R (1992) in Boal, A. (1992) *Games for Actores and Non – Actors*. London: Routledge.
- Schmidt, J. (1982) *Foundation for the Empirical Study of Literature*. Hamburg.
- Schmidt, J. et altri. (1989) *Ciência da Literatura Empírica*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- Schutzman and Cohen-Cruz (1994) *Playing Boal theatre, Therapy, Activism*. London: Routledge.
- Silva, A. S. (2000) *A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, L. e Ferraz, H. (2000) Equipas de Intervenção Artística in *Noesis* nº 53, Jan/Março. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.
- Steiner-Khamsi, J. (2002) *Reterritorializing educational import: explorations into the politics of educational borrowing* in António Novoa, M. Lawn (edit.) (2002) *Fabricating Europe: the formation of an education space*. London: Kewer.
- Steinweg, R. (1983) Indicadores de um Caminho pela Baalínésia: Por um Teatro Associal in Koudela, I. (1992) *Um Voo Brechtiano*. São Paulo: Perspetiva, 47-73.
- Stengers, I (dir.) (1987) *D'une science à l'autre: des concepts nomades*. Ed. Nathalie Savary. Paris: Ed. Seuil.
- Stengers, I. (1993) *L'invention des sciences modernes*. France: Armillaire.
- Stengers, I. (1997) *Power and Invention: Situating Science* UK: Theory Out Of Bounds.
- Stengers, I. (2011) *Thinking with Whitehead: A Free and Wild Creation of Concepts*. USA: Harvard University Press.
- Stenhouse, L. (1981) what counts as research? *British Journal of Education Studies*, Nº 29 (2), 103-114.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, S.R. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, Stephen R. (1986) *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80: Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Storch, W. (Dirt.) (1993) *Brecht après la chute*. Paris: L'Arche.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. CA: Sage.
- Strehler, G. (1989) *Les Voies de la Création Théâtrale*. Paris : C. N. S., nº 16, 219-226.
- Styan, J. L. (1981) *Modern Drama in Theory and Practice*. 3. U. K: Cambridge.
- Teixeira Coelho (1997) *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras.
- Teodoro, A. (1996) *Pacto educativo: aspirações e controvérsias*. Ed. António Teodoro: Lisboa: Texto Editora.
- Terrasêca, M. (1996) *Referências Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação realizado na FPCEUP.
- Torres, S. J. (2001) *Um Currículo optimista fronte à desmemoria e o fatalismo: lección inaugural na solemne abertura do curso académico 2001-2002 da Universidade de la Coruña*.
- Trindade, R (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Asa.
- Twine, Fred (1994) *Citizenship and Social Rights*. London: Sage Publications.
- Ubersfeld, A. (1991) *Le Théâtre et la Cité : De Corneille à Kantor*. Paris: Aïs.
- Vasques, E. (2007) *Comunicação: Não há Neutralidade no Nomear e no Conceptualizarem Educação (Artística)*. Congresso da Unesco. Porto: Casa da Música.
- Viehaff (1989) in Schmidt, J. et all. *Ciência da Literatura Empírica*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- Viganó, S. (2006) *As Regras do Jogo: A Ação Sociocultural em Teatro e o Ideal Democrático*. São Paulo: Hucitec..
- Vigotsky, L., S. (2001) *Psicologia da Arte*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Walford, G. (2001) *Doing Qualitative Educational Research*. London: Continuum.
- Whitfield, R. C. (1971) *Disciplines of the Curriculum*. London: Mc- Grow-Hill.
- Willett, J. (1964) *Brecht on Theatre*. Eyre Methuen: London.
- Williams, R. (1987). *Drama from Ibsen to Brecht*. London: The Hogart Press.
- Winnicott, D. (1971) *Playing and Reality*. Middlesex: Penguin Books.
- Winston, J. (1998) *Drama, Narrative and Education*. London: Falmer Press.
- Wright, E. (1989). *Postmoderne Brecht. A Re-presentation*. London: Routledge.

- Wulbern, H. J. (1971) *Brecht and Ionesco. Commitment in Context*. USA: University of Illinois.
- Young, M. (1971) *knowlwdge and control: new directions for the sociology of education*. London: Colier-Macmillian.
- Young, M. (2010) (texto n. publicado) *From the new sociology of education to a realist sociology of knowledge*, Comunicação baseada no seminário proferido como Distinguished Fellow da Escola dos Estudos Críticos em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Auckland. Agosto de 2010.
- Zametou-Papacosta, M. (2002) *Dorothy Heathcote`s Use of Drama for Education: In Search of a System*. Birmingham: University of Central England.



## INDICE

### Grelhas organizadoras dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Anexo Nº 1 - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro .....	4
Anexo Nº 2 - Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990.....	9
Anexo Nº 3 - Programa do Ensino Primário 1974 – 1975.....	15
Anexo Nº 4 - Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar – 1975.....	21
Anexo Nº 5 - Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977.....	27
Anexo Nº 6 - Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9 º Ano – 1977 .....	33
Anexo Nº 7 - Programa de Expressão e Intervenção Artística: Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 .....	40
Anexo Nº 8 - Programa de Expressão e Intervenção Artística: Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979.....	46
Anexo Nº 9 - Programa de Movimento Musica e Drama do Ensino Primário Elementar – 1980 .....	53
Anexo Nº 10 - Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico – 1990.....	58
Anexo Nº 11 - Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário – 1992 .....	64
Anexo Nº 12 - Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário – 1992.....	70
Anexo Nº 13 - Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário – 1992 .....	76
Anexo Nº 14 - Orientações Curriculares para o Pré-Escolar – 1997 .....	82
Anexo Nº 15 - Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico - Revisão Curricular – 1998.....	87

Anexo Nº 16 - Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico – 2001.....	92
Grelhas organizadoras dos conteúdos das Teses de Doutoramento sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Influência	
Anexo Nº 17 - Tese de Doutoramento Nº 1.....	98
Anexo Nº 18 - Tese de Doutoramento Nº 2.....	104
Anexo Nº 19 - Tese de Doutoramento Nº 3.....	112
Anexo Nº 20 - Tese de Doutoramento Nº 4.....	119
Anexo Nº 21 - Tese de Doutoramento Nº 5.....	130
Anexo Nº 22 - Tese de Doutoramento Nº 6.....	137
Anexo Nº 23 - Tese de Doutoramento Nº 7.....	143
Anexo Nº 24 - Tese de Doutoramento Nº 8.....	152
Grelhas organizadoras dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas	
Anexo Nº 25 - Entrevista Nº 1 .....	162
Anexo Nº 26 - Entrevista Nº 2 .....	168
Anexo Nº 27 - Entrevista Nº 3 .....	173
Anexo Nº 28 - Entrevista Nº 4 .....	178
Anexo Nº 29 - Guião de entrevista I .....	183
Anexo Nº 30 - Guião de entrevista II .....	184

Anexo Nº 1

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Definição</p> <p>Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos</p>	
<p>Definição</p> <p>valores e propósitos:</p> <p>Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral</p>	
<p>Definição</p> <p>Valores e propósitos:</p> <p>Conceitualizações no campo das ciências da educação</p>	<p>Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)</p>
<p>Função</p> <p>Conteúdos do saber: aprendizagens através de atividades dramáticas /performativas</p>	

Anexo Nº 1

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Função</p> <p>Desenvolvimento pessoal e Comunicação : Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal</p>	<p>Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica. ( Pág.. 3069) Art.º.Nº 7º h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. ( Pág.. 3070 ) Art.º Nº. 9 - g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação mudança.( Pag.3070)</p>
<p>Finalidade</p> <p>Consciência política e social; educação cívica</p>	<p>Art.2 - Nº 4 O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos,incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. ( Pag.3068 ) Art.9º d) formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, da cultura portuguesa, em particular, ...jovens sensibilizados para os problemas da comunidade internacional. ( Pag.3070) Art.2- 5 A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões formando cidadãos capazes de julgarem com espírito critico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. ( Pag.3068 ) Art.º. 7º i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária. n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral.( Pag.3070).</p>

Anexo Nº 1

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Finalidade</p> <p>Educação estética: formação de públicos e formação cultural</p>	<p>Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)</p>
<p>Estratégias</p> <p>Métodos (da educação dramática)</p>	

Anexo Nº 1

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Estratégias</p> <p>Convenções (da educação dramática)</p>	
<p>Estratégias</p> <p>Técnicas (da educação dramática)</p>	
<p>Estratégias</p> <p>Procedimentos específicos (da educação dramática)</p>	
<p>Processo</p> <p>Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares</p>	<p>Art.º. 8- 1 .a)No 1º ciclo o ensino é globalizante... Professor único...pode ser coadjuvado em áreas especializadas. b) no 2º ciclo o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares...predominantemente em regime de professor por área ( Pág.. 3070)</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências;</p>	

# Anexo Nº 1

## Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Estabelece as Bases do Sistema Educativo Português	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	
Contexto: Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto: Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto Autores referidos; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico-práticas.	

## Anexo Nº 2

### Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise:</p> <p>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</p> <p>Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Definição</p> <p>Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos</p>	
<p>Definição</p> <p>Valores e propósitos</p> <p>Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral</p>	<p>Princípios gerais, art.º. 1º.nº 2- Entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: ...c) Teatro ( Pág.. 4522)</p>
<p>Definição</p> <p>Valores e propósitos</p> <p>Conceitualizações no campo das ciências da educação</p>	<p>Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)</p>
<p>Função</p> <p>Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas</p>	



## Anexo Nº 2

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise:</p> <p>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</p> <p>Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Função</p> <p>Desenvolvimento pessoa e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal</p>	
<p>Finalidade</p> <p>Consciência política e social; educação cívica</p>	

Anexo Nº 2

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise:</p> <p>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</p> <p>Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Finalidade</p> <p>Educação estética : Formação de públicos e formação cultural</p>	<p>Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)</p>
<p>Estratégias</p> <p>Métodos (da educação dramática)</p>	

Anexo Nº 2

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise:</p> <p>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</p> <p>Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Estratégias</p> <p>Convenções (da educação dramática)</p>	
<p>Estratégias</p> <p>Técnicas (da educação dramática)</p>	
<p>Estratégias</p> <p>Procedimentos específicos, processos, abordagens, atividades (da educação dramática)</p>	
<p>Processo</p> <p>Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares</p>	

Anexo Nº 2

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise:</p> <p>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</p> <p>Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos</p>	<p>( Pag.4522)responsabilidades artísticas prementes num vasto domínio que abarca desde a formação geral até á formação profissional especializada tanto de artistas como de investigadores, implicando a conceção e a execução de uma política sistematizada de enquadramento, apoio, estímulo e inovação, bem como de desenvolvimento da investigação no domínio das ciências das artes e do estudo científico das diversas atividades artísticas... A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano. (Pag.4522).Cap. IV art.º.n.º. 39º Infra- estruturas artísticas. 1- As infraestruturas da educação artística existentes nas escolas publicas estão abertas ao uso da comunidade, salvaguardada a predominância das atividades escolares. 2 - Ao Ministério da Educação compete desenvolver, com o apoio das autarquias locais e em colaboração com o departamento governamental responsável pela área da cultura, uma política articulada de instalações e equipamentos artísticos, a qual deve ter por base critérios fundados nas necessidades globais detestadas, por forma a promover o integral e harmonioso desenvolvimento da educação artística e da descentralização teatral. 3-Para a concretização do disposto no numero anterior podem ser celebrados acordos, contratos -programas e protocolos com entidades publicas ou privadas. (Pág.. 4527)</p>

## Anexo Nº 2

### Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise:</p> <p>Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990</p> <p>Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar.</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes :protagonismos</p>	
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências</p>	<p>..... A progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo...seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição. ( Pag.4522)</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes :constrangimentos</p>	<p>A educação artística tem-se processado em Portugal desde há várias décadas de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. (Pág.. 4522)</p>
<p>Contexto</p> <p>Referências</p> <p>Autores ;instituições;revistas da especialidade; correntes teórico-práticas.</p>	

Anexo Nº 3

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa do Ensino Primário 1974 - 1975 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	Objetivos gerais: é indispensável proporcionar à criança a oportunidade de : Observar e utilizar o meio; Viver em sociedade, sem deixar de ser ela própria; Iniciar a aquisição das primeiras noções básicas. ...(Pag.1) d) estimular as suas capacidades de atenção, de memória e de reflexão; f) desenvolver-lhe o poder de iniciativa, de adaptação a situações novas de criatividade.( Pag.1)...Haverá certamente que ajustar a planificação inicial às determinantes do momento da sua execução, pelo que o seu esquema deverá ser simultaneamente objetivo e maleável. ( Pag.21)
Definição Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº 3

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa do Ensino Primário 1974 - 1975 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	3.1.3.1 c) Estimular a expressão mímica... Procurar-se-á que a criança sinta a importância da mímica, através da execução de exercícios em que esta seja o elemento fundamental, ou mesmo o único. Aliando os exercícios de expressão mímica aos de expressão verbal, levar-se-á a criança a uma mais ampla comunicação oral. ( Pag.24)
Finalidade Consciência política e social; educação social	

Anexo Nº 3

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa do Ensino Primário 1974 - 1975 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética : Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	



Anexo Nº 3

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa do Ensino Primário 1974 - 1975 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>O professor contará uma história muito simples ( Inicialmente de apenas duas ou três frases - Ex: Um menino vai a passar junto de uma árvore; vê uma folha a cair, procura agarrá-la, mas só consegue quando ela poisa no chão) Os alunos procurarão reproduzi-la mimicamente. O professor não deve fazer gestos, para evitar que os alunos caiam na simples imitação, com prejuízo da interpretação pessoal.( Pag.24, 25) Procurar representar algo mimicamente para que os companheiros descubram de que se trata... - Observar uma cena (muda) de fantoches e contar o que representam... - O mesmo se poderá fazer com uma cena representada pelos companheiros. - Contar um episódio vivido, procurando traduzir pela mímica o que se viveu.... - Recitar de forma escolar, expressiva, pequenas poesias, que foram decoradas depois de devida e completamente interpretadas.( Pag.25) _ Fazer a dramatização de um passeio de uma festa, de um recreio. - Dramatizar uma história contada pelo professor ou por um aluno, ou lida pelo professor. Nota: Quando o professor conta uma história, para ser dramatizada, deve abster-se de grandes gestos ou diálogos completos. Deve pôr situação mas permitir que os alunos criem os diálogos, os completem, e utilizem os seus próprios processos de expressão, sem que estejam vinculados a um modelo. ( Pag.26)</p>

Corpus de análise: Programa do Ensino Primário 1974 - 1975 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos; processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	<p>2 -Trabalhos preparatórios gerais... 2.2 Exercícios propostos: - Exercícios sensoriais; - Exercícios de observação; - Exercícios tendo em conta o esquema corporal; lateralização e orientação no espaço e no tempo; - Exercício de atenção e memória. Exercícios de preparação manual de coordenação visual-motora; exercícios de ritmo e de autodomínio.( Pag.1)</p> <p>Autodomínio: ... Proporcionar-se-á uma adaptação, não por imposição de outrem, mas resultante das circunstancias....desenvolvida através da vivência das situações, que perdurará para fora das paredes da sala de aula...Irá aumentando numero de regras a que é preciso obedecer...Haverá sempre para isso uma conversa inicial para introdução dos exercícios definição dos compromissos. Procedimentos: Imaginar que a sala de aula é um jardim público. Cada um passeará ou brincará como lhe apetercer, mas sem incomodar os outros( os companheiros) nem colidir com as arvores e canteiros ( o mobiliário) -Recordar o que se viu na rua a caminho da escola. Cada um representará qualquer coisa ou pessoa que viu. Todos juntos representarão a rua, com todo o seu movimento ( Pag.18)- Imaginar que se é operário da construção civil. Estão todos a construir um prédio. Cada qual com a sua atividade. - Pensar que se está sentado à mesa. Todos comem como se tivessem os utensílios de que têm de se servir. - São criados de café. Levam uma bandeja na mão com os utensílios. Terão que se deslocar no café cheio de gente sem deixar cair nada. ( Pag.19) - O velhíssimo jogo de estátuas que todos jogaram em crianças é também um exercício de autodomínio. Nota: ...Os exercícios de psicomotricidade servem o autodomínio. Procurar-se-á arranjar outros através dos quais, sob a fora de jogo, as crianças vão adquirindo uma educação social. ( Pag.20)</p>

Anexo Nº 3

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa do Ensino Primário 1974 - 1975 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências; constrangimentos; planos estratégicos	
Contexto Referências: autores; instituições, revistas da especialidade, correntes teórico- práticas.	

Corpus de análise: Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar - 1975 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	A ação pedagógica pressupõe a formulação de princípios que norteiem as tarefas educativas e que podem ser enunciados da forma seguinte: Educar é aceitar e respeitar a pessoa, ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros. - Educar é formar homens livres, isto é, capazes de se comprometerem conscientemente em tarefas de emancipação individual e coletiva. - Educar é um caminho para a extinção de privilégios económicos, políticos e culturais.( Pag.11). Utilizar de Modo Pessoal e Criativo Diversos Meios de expressão - oral; escrita; plástica; ( Pag.18)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

# Anexo Nº4

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar - 1975 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar - 1975 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Corpus de análise: Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar - 1975 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias Procedimentos específicos; processos, abordagens ; atividades (da educação dramática)	<p>Observar/ Escutar/ Tatear - o espaço; - os sons; - o pulsar rítmico - os objetos (O eu, o próximo, o meio). Explorar - a respiração ( lenta, rápida,profunda,sonora...) - a contração/ descontração; a tensão / relaxamento. -o corpo no espaço individual: - Direções, - segmentação; - globalização (fazer-se pequeno, grande, estreito etc.) - locomoção (nas várias direções...) - deslocação - energias (fortes, leves, graduais bruscas, firmes, maleáveis, tensas etc.).O meio, para recolha de canções, histórias, lengalengas,pregões,jogos... ( Pag.69 ,70) Recriar - o espaço; - a luz - os sons do meio ambiente - situações de dramatização ( jogo simbólico - "faz-de-conta": que estás...que fazes... que és...) ( Pag.71) Reproduzir ( em simultâneo ou diferido) m- movimentos - sons propostos. Utilizar - o corpo no espaço coletivo, em grupos dispersos; aos pares, a três...- o movimento, a palavra e o som .... inventar histórias coletivas . sonorizar histórias; . dramatizar histórias com fantoches e máscaras. ( Pag. 71,72) Realizar. Experiências em equipa: dramatizações; jogos tradicionais cantados, falados, dançados. Improvisar (individualmente ou em grupo) - movimento, procurando, com todo o corpo ou parte dele: .volumes. Texturas, formas ,desenhos no espaço; figurações...(propostas de movimento e musica). ritmo e melodia como suporte para textos, movimento, dramatizações... - situações dramáticas concretas: caracterização de personagens ( ação e diálogo) . experiências de relação ( com o outro e o grupo) ; . comportamentos sociais. ( Pag.72) Construir ( a partir da exploração e improvisação): . instrumentos; máscaras e fantoches; danças; canções; ... coros falados; dramatizações. ( Pag.73)</p> <p>7 -Luz: Criar zonas de luz e de sombra ou ambientes propícios a determinadas situações, a partir da luz natural da sala, com cortinados, panos, papéis coloridos e fontes luminosas dirigíveis ( lâmpadas, pilhas, velas, projetores de construção rudimentar...) 8- Objetos Todo e qualquer objeto pode servir de motivação e suporte para um trabalho expressivo. Podem ser utilizados como adereços de guarda -roupa ou em jogos estimulantes da imaginação, bocados de tecido de várias cores, chapéus, ornamentos, fitas...9 - Mascaras e fantoches : As máscaras podem ser, desde as mais rudimentares feitas de folhas de papel ou cartuchos, com abertura para os olhos e boca- até ás mais elaboradas... Os fantoches podem ser bastante rudimentares, feitos pelas próprias crianças. Estimulam a inventiva na criação de histórias e personagens. Utilizam-se nas atividades de desinibição da fala e para coordenação de gestos. (Pag.77)</p>

Anexo Nº4

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar - 1975 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	Não é tanto um programa que se propõe, mas um projeto aberto em que dentro de um princípio geral de globalização, atividades lúdicas e "atividades expressivas" se entrelaçam contribuindo para um livre desabrochar da personalidade da criança...alguns objetivos:- Desenvolver a acuidade auditiva, visual, tátil, e motora - Estimular o sentido da fruição do espaço e tempo. - Promover o desenvolvimento rítmico e auditivo. - Promover a comunicação motora, sonora, verbal, e visual. - Promover a expressividade e a criatividade.(Pag.67). Nota: a prática de atividades envolvendo musica, movimento e drama, poderá dar lugar à construção de trabalhos individuais ou de grupo, tomando como ponto de partida qualquer das atividades acima referidas. Na estruturação desses trabalhos poderá haver uma articulação entre elas e com outras matérias escolares, tendo sempre em atenção os interesses das crianças. ( Pag.73)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	



Anexo Nº4

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Musica Movimento e Drama do Ensino Primário Elementar - 1975 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Protagonismos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Corpus de análise: Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977 (documento com paginação replicada) - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direção Geral do Ensino Básico	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	1.1. Introdução e objetivos gerais: A renovação da sociedade portuguesa implica, naturalmente, a renovação das suas estruturas docentes. Para o efeito se modificaram os planos de estudo das escolas de Magistério Primário e Infantil....Visto que o ensino constitui uma força nuclear da realização e da libertação de um povo....Constitui objetivo essencial de um curso do ensino normal que os professores sejam preparados para a intervenção social.... ( a) criança tem o direito de esperar do seu professor o caminho para a vida e para a cidade... Orientação Metodológica - ... a sensibilização dos alunos a uma prática de Drama e Movimento ( sic) através de metodologias ativas e da exploração dos dados recolhidos nas atividades de contacto...A vivência enriquecedora, o trabalho de pesquisa, a improvisação, o delinear de projetos criativos e a sua efetivação, individual e em grupo, deverão levar os alunos à descoberta da sua expressão dramática e de movimento, ao desenvolvimento de acuidades, ao aperfeiçoamento técnico e domínio de vocabulário específico necessário à sua evolução ( sic) ... a vivência proporcionará a compreensão e análise crítica.
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	2.1.3.4.Percepção da natureza íntima do movimento. Capacidades de perceção, expressão e criação bio psicomotora. Observação, imaginação e expressão dramática da forma do movimento. ( Pag....) 2.2.3.4. - Movimento e Drama; Objetivos Programa e orientação metodológica: Toda a vivência anterior ( 1º ano - 2.1.3.4) deve ser retomada e continuada apontando para uma reflexão a dois níveis: - da experiência vivida pelo aluno mestre e a experiência da criança e através dessa reflexão serem formulados: os objetivos pedagógicos do Drama e Movimento. Metodologias: ( a prática do Drama e Movimento. a atitude do professor perante a criança no Drama e Movimento. - Utilização de mascaras, fantoches, material cénico. (Pag....)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)

Anexo Nº 5

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977 (documento com paginação replicada) - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direção Geral do Ensino Básico	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	2.1.3.4. Desenvolvimento das capacidades sensoriais, afetivas e intelectuais. Encontro consigo próprio através das capacidades expressivas. Desenvolvimento das capacidades da disponibilidade física e psíquica. Relacionar com o outro e com o meio. . Descoberta dos valores humanos e sociais. Integração percetiva (?) - Conhecimento e Relação: Concentração. Observação, imaginação e expressão dramática de movimentos espontâneos. Comunicação ( tátil, motora, sonora, visual e verbal). ( Pag....)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	Pode dizer-se que o educador e o professor são os primeiros mestres da cidadania e depende em boa parte das atuais escolas do Magistério e o bom desempenho desta tarefa. ( Mas como?) ( Pag....)

Anexo Nº 5

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977 (documento com paginação replicada) - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direção Geral do Ensino Básico	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	

Anexo Nº 5

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977 (documento com paginação replicada) - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direção Geral do Ensino Básico	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	Trabalho de Grupo: Reflexão continua sobre o processo evolutivo ( mas como?)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias Procedimentos específicos : processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	<p>O Corpo: - respiração. descontração. movimento rítmico orgânico e a espontaneidade .ação e exploração sensório - motora das várias coordenadas do movimento. Locomoção : voltar , girar, saltar, deslizar, balancear, torcer.... Expressão total e segmentada (cara, mãos...). movimento e som. desenvolvimento sensorial. o corpo e sua imagem. O Espaço : - Sensibilização ao espaço. Características: direto e flexível...direções: em frente, para a esquerda... planos: alto, médio, baixo... distâncias: perto, intermédio, longe, percursos: rectilíneo, angular, curvilíneo...formas: redondo, quadrado... volumes:esfera,cubo... exploração sensorial do espaço, organização do espaço- comunicação. O Tempo: Características: dinâmico e agógico . velocidade : rápido, lento e variáveis de andamento. duração : longo , curto... Força: Características: firme e suave energias: fortes, fracas, agitada, calma. tensão: tensa, relaxada, contração e descontração. peso : leve, pesada.. 2.7.Material - jogos infantis, brinquedos, mascaras e fantoches, objetos de uso quotidiano, instrumentos de trabalho, mobiliário, vestuário (de festa e de trabalho) ( Pag....) 2.1.3.4. Movimento e Drama - Objetivos : Desbloquear. Ritmo - Orgânico do movimento através duma força temporo- espacial. .... Improvisação . Criatividade . Orientação Metodológica (?) - Os jogos de conhecimento, imitação, diferenciação, relacionamento e organização, de memória, audição, interior, etc., serão alguns dos meios a utilizar neste 1º ano....pretende-se desta forma sugerir determinados conceitos que deverão passar a ser familiares aos futuros professores ... ( Pag....)</p>

Anexo Nº 5

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977 (documento com paginação replicada) - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direção Geral do Ensino Básico	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	2.2.3.4 Interdisciplinaridade: O Movimento e o Drama como apoio à Língua Portuguesa.. O Movimento e o Drama e a psicologia genética. - O Movimento e o Drama e a psicopedagogia.( Pag....)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes:constragimentos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	No programa de Literatura Infantil pode ler-se na orientação metodológica : Atenção pertinente ao Teatro, nas suas várias formas, como fenómeno de endopática libertador da criança que tem possibilidades de desenvolver as suas capacidades de imaginação, afetividade, observação do real. E mais ainda um incentivo de aperfeiçoamento da sua oralidade a ter em conta para além do da capacidade de saber escutar, da valorização do silêncio, do gestual

# Anexo Nº 5

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário - Programa de Movimento e Drama - 1976 /1977 (documento com paginação replicada) - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Direção Geral do Ensino Básico	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Anexo Nº 6

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9 º Ano - 1977</p> <p>Texto Policopiado</p> <p>Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Definição</p> <p>Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos</p>	<p>Numa perspectiva vocacional dirigida às diversas profissões ligadas ao teatro; - o cenógrafo - o maquinista - o decorador - o figurinista - o carpinteiro - o iluminador - o electricista - o sonoplasta - o cabeleirero - a costureira. ( pag. Com número ilegível)</p>
<p>Definição</p> <p>valores e propósitos</p> <p>Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral</p>	<p>Objectivos gerais: Através da realização prática e da pesquisa, sensibilizar os alunos à realização do espectáculo teatral numa perspectiva do conhecimento das técnicas e dos elementos que o constituem: - O texto dramático - o espaço cénico: cenário e decoração. - os figurinos - a luz - o som. - o actor - o autor. ( pag. com número ilegível)</p>
<p>Definição</p> <p>valores e propósitos</p> <p>Conceitualizações no campo das ciências sociais da educação</p>	<p>Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)</p>
<p>Função</p> <p>Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas</p>	



# Anexo Nº 6

## Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9.º Ano - 1977</p> <p>Texto Policopiado</p> <p>Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Função</p> <p>Desenvolvimento pessoal: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal</p>	
<p>Finalidade</p> <p>Consciência política e social;educação cívica</p>	

Anexo Nº 6

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9.º Ano - 1977	
Texto Policopiado	
Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)

Anexo Nº 6

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9 º Ano - 1977</p> <p>Texto Policopiado</p> <p>Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Estratégias</p> <p>Métodos (da educação dramática)</p>	
<p>Estratégias</p> <p>Convenções (da educação dramática)</p>	<p>I - O Texto - A escolha de um texto a encenar pode recair: a) um texto escrito clássico ou contemporâneo português ou estrangeiro. b) num trabalho literário de criação coletiva partindo de um tema original, um conto, XIII - Direção de cena e contra-regra. Informativo. Suas funções. ( Pag.6) uma fabula, de uma notícia de jornal, etc. II A Dramaturgia. O autor - Analise das características do texto dramático. ( Pag.1) III O Espaço Cénico - teórico - informativo. ( Pag.2) A Encenação. Teórico- informativa. ( Pag.2) A Interpretação. Teórico- informativo. A função do ator. A formação do ator. A criação da personagem. A cenografia . ( Conceção plástica) . Teórico-informativa Para que serve o cenário, Pesquisas sobre as concepções cenográficas. Elementos cenográficos.( Pag.3) VIII - Os Figurinos Teórico - informativo. A sua importância na caracterização da personagem, situações e época. ( Pag.4).A Maquilhagem ( caracterização física das personagens) Teórico- informativo Estudo caracterial das personagens de acordo com : estilo da obra e iluminação . Lista de materiais .( Pag.4).A iluminação teórico-informativo . Estética da iluminação teatral... Projeção de "slides", filmes, sombras chinesas etc. ( Pag.5) A sonorização teórico - informativo O Papel do som no espetáculo. Utilização do som direto ou gravado. Técnicas de gravação. Efeitos sonoros. A Musica Teórico - informativo O papel da musica na ação dramática. O papel do canto e da dança no texto teatral. ( Pag.6). XV - As funções administrativas Informação A importância dos diversos cargos e sua definição. ( Pag.7)</p>

Anexo Nº 6

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9.º Ano - 1977</p> <p>Texto Policopiado</p> <p>Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Estratégias Técnicas (da educação dramática)</p>	
<p>Estratégias Procedimentos específicos:processos; abordagens ; actividades (da educação dramática)</p>	<p>Exercício prático - Pesquisa de material ilustrativo e documentos ( Pag. 2). Exercício prático - Propostas de encenação do texto escolhido. Exercício Prático. Propostas de cenografia para o texto escolhido. Maquetes e plantas. VII - O Cenário ( construção) Pesquisa de materiais a utilizar. Ferramentas e material de pintura... ( Pag.4) Exercício Prático: Esboço de figurinos. Exploração de materiais. Transformação e aproveitamento de vários materiais. Confecção e conservação do guarda-roupa. Roteiro e material de arquivo.( Pag.4) Exercício prático. Modelação de vários materiais. Pintura- composição, Postiços. Roteiro e material de arquivo. Exercício prático: Estudo da iluminação do texto dramático. Utilização de material de luz. Improvisação e transformação de aparelhagem. Roteiro de Luzes. Plantade projectores. Operações. Material de arquivo.( Pag.5) Exercício prático Sonorização do texto. Selecção sonora. exploração de efeitos sonoros, Montagem. Operação.Roteiro e arquivo. ( Pag.6). Exercício prático Composição original. Execução; directa ou reproduzida. Selecção de musica gravada. ( Pag.6). Exercício prático.Tabela. Convocação dos artistas. Distribuição de camarins. Chamada dos artistas. Comando das operações no palco. Execução de efeitos especiais. Arrumalção, armazenamento e conservação do mobiliário, adereços, etc. Roteiros e arquivo.(Pag.6). Exercício prático Atribuição de funções e execução das mesmas. ( Pag.7)</p>
<p>Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares</p>	<p>Numa interidisciplinaridade coma literatura e o português, a história, o desenho, a eletrónica, a acustica ( fisica) ( Pag. Com número ilegível)</p>

# Anexo Nº 6

## Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9.º Ano - 1977</p> <p>Texto Policopiado</p> <p>Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências</p>	
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos</p>	
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes:protagonistas</p>	
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos</p>	

## Anexo Nº 6

### Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

<p>Corpus de análise: Programa de Opção de Teatro do Curso Secundário Unificado - 9.º Ano - 1977</p> <p>Texto Policopiado</p> <p>Nota:este documento fornecido pelo centro de documentação do Ministério da Educação na 5 de Outubro em Lisboa apresenta folhas onde não se consegue ler o numero</p>	
<p>Domínios</p> <p>Dimensões e Categorias de análise</p>	<p>Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)</p>
<p>Contexto referências autores ; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas</p>	<p>António Pedro. Luigi Pirandello, Jean Paul, Sartre, Jean Anouilh, Arrabal, Brecht Ionesco</p>

# Anexo Nº 7

## Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	D 3 - Atividade Dramática 3.1 - O corpo e a Voz. 3.2 - Jogos de Relação com o outro e com o meio. 3.3 - O Jogo Dramático ( Pag.14) ( Unidades Temáticas)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 20 sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº 7

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)



# Anexo Nº 7

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
<p><b>Estratégias</b> <b>Técnicas (da educação dramática)</b></p> <p>São propostas de exercícios, psicomotres e vocais; na maior parte das vezes carecendo de descrição do seu desenvolvimento.</p> <p>Atenção ao ponto 3.3</p>	<p>D 3 - 3.1 - O corpo e a Voz 3.1.1 Dominar a respiração torácica e abdominalmente ( lenta e rapidamente, sonora e silenciosamente, etc.) (mas estas questões técnicas não são específicas da atividade dramática) 3.1.2 - Dominar as atitudes de contração / descontração, tensão/relaxamento, etc... ( termo Dominar é desajustado deveria ser controlar). 3.1.2 Dominar as atitudes de contração/ descontração, tensão/relaxamento, etc... 3.1.3 Coordenar a inspiração/expiração com a tensão/relaxamento.(estes pontos:3.1.1 3.1.2.3.1.2 são exercícios de respiração) 3.1.4 - Responder espontaneamente com o corpo a estímulos exteriores. 3.1.5 - Expressar-se por movimentos segmentares ( cabeça, olhos, braços, pernas, etc.) ( esta instrução é absolutamente enigmática) 3.1.6 - Movimentar-se variando o ritmo e a expressão (forma brusca, forte,leve,gradual,tensa,firme,maleável, etc.) (expressão de quê?)3.1.7 - Imaginar-se com outras características corporais (grande, pequeno, magro,largo,etc.) 3.1.8 Explorar diversas possibilidades de expressão oral (mas como?) 3.1.9 - Utilizar o máximo de ressonâncias existentes no seu corpo (como?) 3.1.10 - Criar sons diferentes. 3.1.11 - Criar novas linguagens, mantendo a prosódia da língua (entoação, ritmos, pausas,etc.) ( Só ? Porque?) e utilizando todos os sons possíveis excetuando a palavra. 3.2 - Jogos de relação com o outro e com o meio. 3.2.1 - Explorar o espaço circundante. (como? com que finalidade?) 3.2.2 - Adaptar os movimentos e a voz a diferentes espaços ( para quê?) 3.2.3 - Recriar o espaço e adequá-lo a um projeto. 3.2. 4 - relacionar-se com diferentes objetos ( com que finalidade? e de que forma? ) . 3.2.5 - Descobrir que cada objeto pode desempenhar mais funções do que as que lhe são atribuídas. 3.26 - Realizar jogos simbólicos (fazer de conta que está ... que é... que faz...) . 3.2.7 - Realizar jogos de expressão corporal e vocal com os colegas.. 3.2.8 - utilizar um espaço de forma adequada em movimentos coletivos (aos pares, em grupos dispersos, etc.). 3.2.9 - Improvisar diálogos utilizando sons, palavras ou qualquer outro código inventado. 3.2.10 - Reproduzir (em simultâneo ou diferido) movimentos em espelho, em fila, etc. 3.2.11 - Mimar gestos, atitudes, comportamentos,posturas,etc. ( ligados a personagens, profissões, sentimentos, emoções.) 3.1.12.Realizar jogos mímicos tradicionais recolhidos no meio.</p> <p>3.3 - O Jogo Dramático 3.3.1 - Expressar em situação convencional através do corpo da voz os seus sentimentos e ideias. 3.32 - Interpretar estados de espírito dos outros pela sua atitude corporal e entoação de voz ( não são emoções ? ) 3.3.3 - criar diálogos gestuais. ( com que finalidade?) 3.3.4 -Improvisar cenas ( com base em situações (circo, museu,feira,estação de caminhos de ferro,etc.) e em personagens (vendedor de cobertores,ardina,cozador, etc) ). 3.3.5 - Realizar jogos de mimica (transmitir e decifrar mensagens ). 3.3.6 - Dramatizar histórias inventadas colectivamente.3.3.7 - Manipular diversos tipos de fantoches. 3.3. 8 - Contar histórias a partir de fantoches existentes (caracterizando histórias as personagens, as situações e definindo os locais da ação) 3.3.9 - Inventar cenas com fantoches. 3.3.10 - Explorar os diversos tipos de sombras (Chinesas, produzidas pelo próprio corpo etc.) 3.3 11 - Realizar jogos de sombras. 3.3.12 - Improvisar situações dramáticas utilizando diversos tipos tipos de mascaras. 3.3 13 - Comparar situações dramáticas com e sem a cara tapada. 3.3.14 Realizar jogos de máscaras (imitar e / ou dramatizar (personagens , animais, etc. ) ) 3.3.15 - Descobrir um ponto de partida para o jogo dramático ( texto, objeto, ideia, personagem, gesto, canção,dança,imagem etc. ) 3.3.16 - Transformar uma mensagem (texto,objecto,ideia,personagem,gesto,etc. ) numa sequência de ações. 3.3.17 - Distinguir numa estrutura sequencial as ações, as personagens, e os locais. 3.3. 18 - Organizar todo o material necessário para as dramatizações Utilizar o (som,luz,espaço,adereços,cenários etc. ) ( Pag.45)</p>

Anexo Nº 7

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos: processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	D - Expressão e Intervenção Artística : Unidade Temática: D 3 - Atividade Dramática: 3.1 - O corpo e a Voz. 3.2 - Jogos de relação com o outro e com o meio. 3.3 - O Jogo Dramático. (Pag.14). Aqui assina-se que nunca é explicitado o que é o Jogo dramático
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	3.3.19 - Utilizar o jogo dramático como forma interdisciplinar de trabalho escolar ( mas como?)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	

Anexo Nº 7

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Atividade Dramática do Ensino Primário - 1978 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	Na " Nota Explicativa" dos programas que entraram em vigor em 1975/76 em todas as escolas primarias do pais diz-se: ", prevendo-se a auscultação de " opinião de todos os professores", em ordem a "propostas de "alteração"... Os programas irão vigorar em regime de experiência pelo menos durante três anos" de então para cá foram sendo recolhidas sugestões, críticas e pareceres (de) professores, inspetores -orientadores, pais de alunos ou quer ainda através de contactos com outras entidades ligadas ao ensino. ... O programa que agora se apresenta resultou da análise e ponderação de vários fatores:... da consideração destes fatores resultou um modelo de programas composto por cinco áreas técnico-científicas, cujos conteúdos se explicitam sob a forma de unidades em agrupamentos temáticos. Por sua vez estes decorrem de um conjunto de objetivos programáticos que definem as metas a atingir no final do Ensino Primário. (Pag.5) III Objetivos metodológicos. (?) IV - Associar fatores e situações observadas a factos e situações já vividas. V - Formular hipóteses a partir de uma situação concreta. VI - Conceber projetos e elaborar planos de trabalho. IX - tirar as conclusões possíveis de uma situação. Analisar problemas e situações de diferentes pontos de vista. XII Fazer convergir, em situações concretas, conhecimentos de áreas diferentes. XV - Expressar sem receio, as suas opiniões, sentimentos e juízos críticos. XIX - Revelar espírito de cooperação e equipa. XX - Preservar na realização de tarefas e na resolução de situações problemáticas. XXI - Aplicar conhecimentos no desenvolvimento cultural da comunidade a que pertence. ( o que podem ser objetivos metodológicos?)
Contexto Referências instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	autores;

Anexo Nº 8

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	D3 - Atividade dramática. D3.1 - " O jogo expressivo elementar" e "jogo dramático "D3.2 - O corpo e a voz como instrumentos da expressão dramática (Pag. 2774 - (5)) (Não é esclarecido o que se entende por jogo dramático e por Jogo expressivo elementar)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

# Anexo Nº 8

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal: e Comunicação Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	Organizar todo o material necessário para o jogo: a) Espaço - Recrear o espaço em função do projecto escolhido (isto é o quê?); b) Som - Descobrir qual a melhor forma de intervenção sonora e inser-la no jogo; c) Cenários e adereços; d) Luz; Realizar o jogo dramático segundo o projecto elaborado ( não se compreende o que se quer dizer com isto) ; Analisar o trabalho realizado Comportamentos metodológicos (?) : Explorar; Seleccionar; Ordenar; Aplicar; Comunicar; Críticar; Inventar ( Pag. 2774 - (14) )

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>D3.1 - Jogo expressivo elementar (?) e jogo dramático 3.1.1 - Inventar novas funções para determinados objectos ( em situação de jogo) 3.1.2 - Imita determinados movimentos, pessoas, animais, acções... ( em situações de jogo) 3.1.3 - Mima gestos, atitudes, comportamentos, gestos... (ligados a personagens, profissões, sentimentos, emoções) 3.1. 4 Improvisa cenas (com base em situações (circo, museu, estação de caminhos de ferro...) e em personagens (vendedor de cobertores e de lotaria, ardina, revisor...) 3.15. - Dramatiza histórias inventadas colectivamente. 3.1.6 - Realiza jogos dramaticos complexos. Descobrir um ponto de partida para o jogo: texto , objecto, ideia, personagem, gesto, canção, dança, imagem...; ( indutores) A partir dele construir uma sequência de acções; Distinguir nessa estrutura sequencial: a) As acções _ o que se passa durante o jogo? b) As personagens - Com quem se passam as acções? c) Os locais - Onde se passam as acções? d) O tempo - Quando se passam as acções? Falta : Como se passa?. (Pag. 2774 - (14). D. 3.2. - O corpo e a voz como instrumento de expressão dramática 3.2.1 - Relaciona as diversas formas de respiração ( torácica, abdominal...) com o comportamento psicomotor ( mas como?) 3.2.2 - Adapta os movimentos e a voz a diferentes espaços. 3.2.3 - Improvisa corporalmente a partir de um estímulo (responder livremente e com espontaneidade a uma proposta: Realizar actividades corporais de base : locomoção, elevação, volta...; Fazer movimentos: fluidos, tensos (energia), rápidos,lentos (tempo) em linha recta, curva (espaço); Deslocar-se em extensõespequenas, grandes... em planos médios, altos, baixos... em todas as direcções; Realizar movimentos improvisados relacionando as diversas propostas atrás anunciadas) 3.2.4 - Realiza movimentos colectivos num dado espaço (aos pares, em grupos dispersos...) 3.2.5 - utiliza diversas formas de expressão oral, exceptuando a palavra. 3.2.6 - Faz variações sonoras e ritmicas com palavras. 3.2.7 - Improvisa diálogos utilizando sons e ou palavras. comportamentos metodológicos : Explorar Comunicar Aplicar Inventar. ( Menu de exercícios psicomotores e vocais)D3.3 - Os fantoches, as sombras e as máscaras como técnicas de expressão dramática. 3.3.1 Utiliza fantoches em situações de jogo dramático ( manipulação; recriação e invençãode cenas e histórias) 3.3.2 - Utiliza sombras em situações de jogo dramático ( exploração; compreensão da importância das zonas de luz e de sombra; criação de cenas e histórias) 3.3.3 - Utiliza máscaras em situações de jogo dramático ( exploração; comparação de técnicas de expressão com e sem a cara tapada; improvisação de cenas e histórias) ( Pag. 2774 - (15))</p>



# Anexo Nº 8

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos: processos; abordagens ; actividades(da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	

Anexo Nº 8

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências;	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constringimentos;	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes planos estratégicos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	

# Anexo Nº 8

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Intervenção Artística : Actividade Dramática do Ensino Primário - 1979 ( Publicação em DR)	
<div>Domínios</div> <div>Dimensões e Categorias de análise</div>	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Referências autores;instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Anexo Nº 9

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Movimento Musica e Drama do Ensino Primário Elementar - 1980 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº 9

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Movimento Musica e Drama do Ensino Primário Elementar - 1980 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Conhecimento: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Programa de Movimento Musica e Drama do Ensino Primário Elementar - 1980 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Anexo Nº 9

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Movimento Musica e Drama do Ensino Primário Elementar - 1980 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias Procedimentos específicos : processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas	

Corpus de análise: Programa de Movimento Musica e Drama do Ensino Primário Elementar - 1980 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	Na " nota explicativa" dos programas do ensino primário em vigor desde 1975/1976, previa-se a sua alteração após três anos de experiência. Por isso , em 1978/79, foi elaborado um novo programa, concebido em termos de objetivos terminais, aprovado pela Portaria nº 572 /79, de 31 de Outubro. Entretanto reconheceu-se a impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o referido programa... Neste condicionalismo, tornou-se, pois imperativo não só a suspensão do referido programa (1979), como ainda a introdução de alterações aos programas em vigor, tendo em vista a remodelação que se impunha em determinadas áreas.... ( Pag.3) Assim reconheceu-se como necessário... - Explicitar os objetivos a atingir em função dos conteúdos e dos comportamentos numa perspectiva flexível e adaptativa de acordo com um processo que se deseja dinâmico e adequado à realidade escolar portuguesa. ( Pag.4)... Não obstante os programas manterem, genericamente, a mesma estrutura, pareceu oportuno fazer referência aos objetivos gerais do ensino primário e a outros, relativos ao desenvolvimento de capacidades, de hábitos e de atitudes. ( Pag. 5)
Contexto Referências autores instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	



Anexo Nº10

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico - 1990 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	Os princípios aqui enunciados requerem da parte do professor a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes.... O respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos as escolhas das atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições das produções dos alunos; a criação, enfim de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. ( Pag. 7) Princípios orientadores : As atividades de exploração do corpo , voz, do espaço, dos objetos, são momentos de enriquecimento das experiências... ( Pag.47) Os jogos de exploração devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros. No desenrolar das propostas ou projetos desenvolvidos em pequenos grupos, deve haver espaço para a improvisação. ( Pag.51)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º l) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)

Anexo Nº10

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico - 1990 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função valores e propósitos Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor dará oportunidade a criança...se reconheça melhor e entenda melhor os outros. Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo _ unindo intencionalidade do gesto e /ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação. ... Pretende-se que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário... As crianças embora sejam solicitadas a experimentar, de uma forma mais específica, diferentes possibilidades de utilizar o corpo, a voz e o espaço, irão realizá-las de forma global e integrada. (?) ( Pag.47).
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas... Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de por conseguinte reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige. ( Pag. 6)

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico - 1990 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico - 1990 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	A existência de uma caixa de adereços, a manipulação de objetos e de fantoches e a utilização de máscaras estimulam a caracterização de personagens e enriquecem as histórias que as crianças vão construindo. As crianças gostam de apresentar as suas criações aos companheiros e aos pais. Estes momentos de partilha são também um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo, desde que mantenham o carácter de jogo lúdico e não se transformem em representações estereotipadas. (Pag.51,52) Linguagem verbal: Em atividades coletivas ou de pequeno grupo, as crianças vão-se sensibilizando à utilização de sons, de silêncios e de palavras. O professor e as crianças poderão propor improvisações a partir de palavras, imagens, objetos ou de um tema. ( Pag.53) ( Mas para quê?)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	O corpo : ... Através de jogos de imaginação, todos de agrado das crianças, deverão ser vivenciadas diferentes formas e atitudes corporais assim como maneiras pessoais de desenvolver um movimento. ( são indicados os exercícios já conhecidos das versões anteriores. É também introduzida uma escala de utilização/ não utilização dos mesmos ao longo dos 4 anos de escolaridade, que parece arbitrariamente assente na dificuldade que supostamente a sua execução acarreta e que não é explicada ) ( Pag.48) Voz: Explorar as diferentes possibilidades da voz...(e) ir aliando ao som gestos e movimentos é desenvolver fatores sempre presentes no jogo dramáticos (ao indicados os exercícios já conhecidos das versões anteriores. É também introduzida uma escala de utilização/ não utilização dos mesmos ao longo dos 4 anos de escolaridade, que parece arbitrariamente assente na dificuldade que supostamente a sua execução acarreta e que não é explicada) ( Pag.49) Linguagem não verbal: Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos. Reagir espontaneamente, por gestos/ movimentos a sons, palavras, ilustrações, atitudes, gestos. Reproduzir movimentos: em espelho, por contraste (?) Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros ou verbais, um objeto real ou imaginado, um tema. Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a : uma ação isolada, uma sequência de atos (situações recriadas ou imaginadas) ( Págs.. 52,53) Improvisar palavras (?), sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com outro e em pequeno grupo... constituindo sequências de ações - situações recriadas ou imaginadas a partir de objetos, um local, uma ação, personagens, um tema. Improvisar situações usando diferentes tipos de máscaras, Utilizar diversos tipos de sombras (chinesas...) Inventar, construir e utilizar adereços e cenários. Elaborar, previamente em grupo os vários momentos do desenvolvimento de uma situação (?) ( Pag.55)

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico - 1990 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos : processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	<p>Explorar o espaço circundante. Adaptar a diferentes espaços os movimentos e a voz ( para quê e como? ) Explorar deslocamentos simples seguindo trajetos diversos. Explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres (reais ou imaginários) em locais com diferentes características. Orientar-se no espaço a partir de referências visuais, auditivas, tácteis. ( como e para quê? ) Deslocar-se em coordenação com um par. Explorar diferentes níveis ( baixo, médio, alto) . Explorar mudanças de nível: individualmente, aos pares em pequenos grupos. ( a ordenação por escala etária também é aplicada sem que se compreenda porquê.)( Pag.50) Explorar as qualidades físicas dos objetos. Explorar as relações possíveis do corpo com os objetos. Deslocar-se com o apoio de um objeto: individualmente, em coordenação com um par. Explorar as transformações de objetos: imaginando-os com outras características. utilizando-os em ações. Utilizar objetos dando-lhes atributos. imaginando-os em situações de interação: a dois, em pequeno grupo. Utilizar máscaras, fantoches Inventar e utilizar máscaras, fantoches, marionetes ( a ordenação por escala etária é aplicada sem que se compreenda porquê ou seja possível avaliar do grau de dificuldade /impossibilidade de realização dos exercícios propostos nas idades dos 6 aos 10 anos.) ( Pag.51)Linguagem não verbal: Num jogo dramático estão sempre presentes os sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos e da utilização dos objetos. As crianças, em interações irão explorar a dimensão não verbal em improvisações que poderão partir de histórias, contos ou situações dramatizadas. ( Forma complicada de falar de jogos de mímica) ( Pag.52) Linguagem verbal e Gestual : A utilização simultânea da dimensão verbal e gestual ganha aqui o seu pleno significado. (?) Em interação , as crianças irão desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar (???)</p>
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	A Lei de bases do Sistema Educativo e o decreto- Lei nº 286/89, que estabelece a Estrutura Curricular... serviu de base para a elaboração do programa. ( Pag.5)

# Anexo Nº10

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico Reforma Educativa do Ensino Básico - 1990 (documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências autores ; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Anexo Nº11

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº11

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoa e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Utilizar a expressão individual e posteriormente de grupo, enquanto comunicação mobilizadora da afetividade, das emoções e do comportamento social. Promover o desenvolvimento harmonioso do individuo como ser social e cooperante, tendo como pressupostos a disponibilidade, a recetividade, a intervenção de qualidade, a iniciativa própria, a pesquisa, o autodomínio e a coordenação psico-sensório-motor. ( Pag.9) Incentivar a criatividade, a espontaneidade e a inter-relação do grupo. Conduzir o trabalho ao concreto, isto é, a ações concretas, nunca do foro do psico-dramático. (?) Fazer apelo à exposição do conhecimento individual, para deste modo, ir construindo a autenticidade na comunicação e na intervenção, sem medo da rejeição, no trabalho a construir em cada dia da Oficina de expressão Dramática. ( Pag.11) A avaliação deverá servir para para uma responsabilização permanente e direta de valores e propósitos cada elemento pelo seu desenvolvimento individual e de grupo. ( Pag. 13) - Tomar consciência do seu próprio corpo e dos corpos dos outros; criar confiança e cumplicidade ( Pag.19) O professor deve aproveitar sempre as inibições, defesas e tensões e, com toda a sensibilidade, trabalhar com elas (?) ( Pag.20) Criar precisão na resolução de problemas (?). ( Pag.22)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	



Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)

Anexo Nº11

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	1 - Sensibilização ao trabalho da Oficina de Expressão Dramática - criação do grupo - Relações afetivas no grupo 2 - Eixos centrais do trabalho - Técnico - Sociabilização - Criatividade - Tensões. 3 - Construção Oficina de expressão Dramática - Project de intervenção Escola / Meio. ( Pag.15). Através de ações concretas, demonstrar a necessidade de um trabalho técnico sistemático. Integrar os exercícios numa improvisação lúdica. ( que) deverão ser precedidos de um período de aquecimento e mal os alunos sintam cansaço devem ser suspensos ( ? ) ( Pag.21 )Dramatizações temáticas sugeridas pelo professor: um poema, uma pequena história, um título...Quando um problema é resolvido deve passar-se à introdução de um novo problema que faça avançar a narração, até que cada aluno atinja uma composição orgânica. Este trabalho deve assentar no método da improvisação em três fases: "Onde" " Quem", " O Quê". Se necessário devem -se criar climas sonoros ou de luz que favoreçam a concentração.( Pag.22, 23). Representar a partir dos elementos criados ao longo do módulo, dos quais se deverá fazer uma montagem sem intuídos de unidade temática. ( mas com que intuídos?). Estas dramatizações ou construções de cenas devem ter um carácter repetitivo, após crítica de cada dramatização: autocrítica, reflexão e análise a ser feita pelo grupo, sobre os contornos das personagens, insuficiências ou saltos narrativos, etc...( Pag.23). Desenvolver a imaginação cénica: Distribuição de funções: - Montagem: texto. Metodologia de análise de texto. Distribuição de papéis. Construção de cenas. Enquadramento cénico. ( cenário, luz,som,guarda-roupa,adereços.) ... (Pag.24)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	Disponibilizar-se e organizar-se corporal e mentalmente para o trabalho ( Pag.23)

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	Estabelecer um clima de bom relacionamento interpessoal. Criar uma dinâmica de grupo, a partir de um conhecimento individual que favoreça a comunicação e a exposição de "coisas íntimas" . Gerar o sentido de partilha e a intervenção de qualidade. Mascaras Neutras ( ? ) ( Pag.19) - Levar para a sala de aula um animal para observar e reproduzir a imagem. - Cada aluno deve escolher uma pessoa das suas relações e observá-la: andar, gestos, ritmo de fala... - Observar uma fotografia ou pintura figurativa ( ? ) e reproduzi-la como um quadro vivo. Visionar, por exemplo, filmes etnográficos outro material de interesse para os objetivos em questão. Comentário e análise. ( Pag.21) - Dramatizações a partir de notícias de jornais ou experiências individuais: relações familiares e sociais dos alunos. - Jogos dramáticos a partir de jogos tradicionais. - Invenções de histórias em grupo com escrita de um guião a ser dramatizado pelos seus autores socorrendo-se de adereços e maquilhagens mínimas. ( porquê mínimas?) ( Pag.22). Identificar as zonas de tensão. Aprender a distender e relaxar as zonas contraídas. Mobilizar os músculos necessários ( ? ) . Controlo das energias. - A narração dramática - representação de papéis. - Crítica da narração. - Economia dos sinais narrativos/depuração. - Composição de um personagem. ( Pag.23)
Estratégias Procedimentos específicos : processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	Utilizar jogos e exercícios adequados aos objetivos que se pretendem alcançar, criando-se, no final de cada jogo, espaço para análise e discussão dos acontecimentos e sentimentos ocorridos... Avaliar: 1. A coesão do grupo; 2. O grau de confiança ( Pag.19). Tomar consciência do seu próprio corpo. - Adquirir facilidade no movimento, equilíbrio e bem -estar. - Reconhecer a importância do aparelho respiratório, aumentar as suas capacidades e aprender a utilizá-lo de forma correta. - Aprender a lidar organicamente com conteúdos verbais exteriores a si propostos.... ( Pag.21)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	Ajudará a enriquecer muito este trabalho a contribuição de outros professores, nomeadamente de Português, História e Desenho e outros conforme a natureza do trabalho. ( Pag.24) Nesta unidade o professor deverá dar autonomia para que os alunos concebam e realizem os projetos, sem contudo deixar de estar atento ao andamento dos trabalhos, devendo sempre que os justifique dar sugestões e criar situações que ajudem á coesão do grupo e O estimulem a prosseguir( Pag.24)

Anexo Nº11

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco I Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Anexo Nº 12

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	Quisemos , neste primeiro momento, propor uma abordagem que introduzisse o teatro na sala de aula como algo que está perto de cada um, que é produto e produtor da emergência das capacidades individuais e do grupo, implicando não a utilização de espaços teatrais, mas sim a animação de espaços do quotidiano. ( Pag.9). A um terceiro nível, a avaliação centrar-se-á na capacidade do aluno conhecer e compreender a história do teatro no séc XX e a sua articulação com as correntes do pensamento e da arte... ( Pag.13)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramatica e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)

Anexo Nº 12

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	A expressão dramática e o teatro como instrumentos privilegiados de afirmação e descoberta das capacidades individuais e de grupo. (carater terapeutico) ( Pag.9) . O 2º Modulo, 11º ano pretende, depois de um trabalho mais centrado na pessoa e no grupo, entrar na linguagem teatral contemporânea e saber até que ponto a sua abordagem nos permite compreender mais profundamente toda a problemática da sociedade actual. ( Pag.9). Compreender as novas técnicas de gestão das artes e aplicá-las à produção teatral. Planificar/ Programar uma criação teatral em todas as suas vertentes: - Artística; - Económica; Técnica; - Divulgação. ( Pag.26)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	

Anexo Nº 12

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	tornar o corpo disponível e explorar a capacidade gestual : Exploração individual, em pares, em oposição, em paralelo e em grupo. - Improvisações gestuais de resposta a estímulos: sonoros, verbais, visuais, tácteis, individualmente e em interacção com o corpo. - Construção de estruturas gestuais, fixas e com movimento, em interacção com o grupo. ( Pag.21). Adquirir técnicas de análise dexto dramático ( e como?), construir textos dramáticos a partir de situações improvisadas ou de textos narrativos. ( como?) ( Pag.25)
Estratégias Procedimentos específicos processos; abordagens ; actividades (da educação dramática)	Desenvolver o sentido estético e harmonioso do gesto e do movimento (e) Aumentar as capacidades sensoriais: Em função de propostas de jogos diversificadas adaptar os gestos e movimentos. - Exploração de técnicas do arlequim, palhaço, mimo. - Invenção de coreografias a partir de imagens, música, texto, espaço. ( Pag.23) - Construção de grelhas de leituras dos textos. - Resumo do texto definição das linhas de força e da sua estrutura evolutiva. - Caracterização das situações, personagens e seu enquadramento histórico ( e social?) - criação de textos dramáticos individualmente ou em grupo ( Pag. 25) 1º período - Concepção e realização de uma estrutura dramática que tenha por base a exploração do movimento e das envolventes sonoras; 2º período - Criar, a partir de um estímulo exterior, uma acção dramática, construir um texto para essa acção e representá-la; 3º período - Participação na produção final nos seus diferentes domínios ( Pag.13) . Construir estruturas dramáticas a partir de temas propostos: Criação de situações de jogo a partir de estímulos do quotidiano: imagens, sons, situações, espaços, notícias, textos. - Criação de novas situações de jogo a partir de estruturas dramáticas fixas ( Pag.26) Recolha de temas e materiais das improvisações. - Escrita e organização do jogo teatral a partir das improvisações.( Pag. 26)



Anexo Nº 12

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	O espaço teatral como um dos lugares privilegiados para a realização de projectos multi e transdisciplinares, (mas como?) capazes de romperem com as fronteiras entre os saberes, de ligarem o curricular ao extracurricular, de fazerem pontes entre a escola e o meio e de ligar a arte à ciência, assumindo na prática as grandes questões do pensamento contemporâneo. ( Pag.10) Articulações: - Educação Musical. - Educação Visual e tecnológica. - Língua Portuguesa. ( Pag. 21) - Áreas de Gestão. - Língua portuguesa ( Pag. 25) - História - Filosofia. - Português. - Educação Visual e tecnológica. ( Pag. 27) Conhecer novas tecnologias. utilizar as novas tecnologias na produção teatral . - Experimentação do vídeo ...- Utilização do computador nas diferentes etapas da criação teatral: Produção, iluminação; efeitos especiais; registo das diferentes etapas do percurso da criação. Construção de maquetes desenhos de luz, sonoplastia, modelos de figurinos e adereços tendo como ponto de referência um texto dramático . - Educação visual e tecnológica. - Electricidade (pag. 28)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas	

Anexo Nº 12

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco II Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	Ligamos a esta abordagem o estudo das correntes contemporâneas que se desenvolveram neste sentido _ Living, Grotowsky, Theatre du Soleil, Peter Brook, etc. de forma a permitir uma percepção global da problemática da criação teatral e a sua permanente articulação com as correntes do pensamento e da arte. ( Pag.9) Stanislavski -; - Meyherold; - Brecht; Artaud; - Grotowski; - Peter Brook.

Anexo Nº 13

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Quando se define o teatro como um dos lugares privilegiados da memória, e quando na estrutura destas oficinas falamos da importância da articulação entre a tradição e a contemporaneidade, é para nós claro que estas oficinas devem ser um lugar, ao mesmo tempo onde nos aventuramos na descoberta da história do teatro, podemos descobrir a história dos movimentos artísticos que lhe estão associados e consequentemente a história das ideias. ( Pag. 7). A lógica de organização deste bloco em termos teatrais parte de duas constatações: 1ª A importância que o texto volta a ter no teatro contemporâneo. 2ª O papel cada vez maior que a organização do espaço tem tanto no teatro, como na organização da vida das pessoas. ( Pag.9)....
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2 O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

# Anexo Nº 13

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)

Anexo Nº 13

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	<p>Analisar as cenas ou situações dos textos escolhidos aplicando a grelha de análise construída no Bloco II. - comparar as estruturas e as temáticas do texto trabalhado no Bloco II e o texto escolhido . - escrever e apresentar uma notícia onde se explicita o que está em jogo em cada uma das cenas ou textos analisados - caracterizar cada uma das personagens integrantes das cenas ou dos textos analisados. - Conceber um gráfico de progressão do conflito dramático, tornando claro o que é que em cada momento faz progredir a situação. Adaptar os textos ou cenas trabalhadas para folhetim radiofónico, guião vídeo e fotonovela, de forma a poderem ser difundidos através da: - Rádio; Televisão; Imprensa. - Coceber os spots para a divulgação do folhetim radiofónico, do guião vídeo e da fotonovela, para serem apresentados na rádio e na televisão. ( Pag.21) . Integrar as personagens no seu tempo e no seu espaço, explicitar as suas motivações e preocupações e , a partir delas, definir o que pode ajudar um actor a viver essas personagens. - Escolher personagens retirados de diferentes textos e situações e criar novas situações a partir das novas combinações. - Dar uma sequência dramática ao conjunto das situações inventadas. ( Pag. 22 )</p>
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>Memorizar os textos ou as cenas estudadas a partir da realização de jogos tradicionais como, por exemplo: jogo das cadeiras, voleibol, lencinho, cabra-cega, dá-me lume , etc. - Automatizar o texto memorizado através do jogo de diferentes sequências ou fragmentos do texto que serão introduzidos por sinais previamente determinados. - Jogar os diálogos das personagens em diferentes contextos e situações.. - Improvisar ambiências sonoras de acordo com os textos trabalhados.- Organizar a cenografia dos espaços de forma a tirar o máximo partido dos textos e das situações. - Inventar novas personagens a partir da improvisação de situações retiradas dos textos trabalhados. . Adaptar a estrutura de jogo à entrada de novas personagens. - Descobrir novas situações de jogo onde se misturem personagens de várias cenas e textos. ( Pag.23) .</p>

Anexo Nº 13

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos processos; abordagens ; actividades (da educação dramática)	Fazer as modificações necessárias de forma a que a sequência dramática provoque o máximo de empatia em cada um dos espaços utilizados. . Organizar as sequências de forma a provocar a participação do público no desenrolar da representação. Organizar as sequências de forma a provocar a participação do público no desenrolar da representação. Criar diferentes hipóteses de organizar cénicamente o jogo a partir do cruzamento de composições musicais e plásticas contemporâneas com os textos clássicos. - Confrontar, através das situações de jogo organizado no ponto anterior, as personagens dos textos clássicos com personagens e situações contemporâneas. estruturar cénicamente as sequências dramatizadas inventadas. - Concretizar através do jogo os vários guiões criados: Fotonovela, folhetim Radiofónico e Filme Video. ( Pag. 24). Representar a mesma sequência dramática em diferentes espaços: . polivalente da escola; recreio ; sala de aula normal; . campo; castelo.; igreja; . praça pública; rua; sala de teatro; tenda de circo; armazem; etc. ( Pag.25)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	Para além disso é também factor de quebra do isolamento entre os professores na medida em que as práticas teatrais implicam a organização de equipas de trabalho multidisciplinares. ( Pag.9) Articulações - Areas: Educação Física, Musical, Visual, Línguas, Tecnologias, Comunicação Social, História, Filosofia, Marketing e Publicidade ( Pag.23). Areas de : História, Filosofia, Ciências, Tecnologia, Visual, Musical, Línguas. ( Pag.27)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	

Anexo Nº 13

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Expressão Dramática- Bloco III - Ensino Secundário - 1992 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e Relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	como afirmou Nóvoa ( 1992) no 1º Congresso Mundial de teatro e Educação, " Quase escandalosa a incapacidade que os sistemas educativos têm demonstrado para proceder a verdadeiras reformas curriculares. A teia de poderes corporativos e de interesses disciplinares, de grupos académicos e profissionais, tem inviabilizado sistematicamente qualquer veleidade de conceber d'outro modo a organização do tempo e do espaço escolar" ( Pag.11)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes : planos estratégicos	Investir em educação obriga a uma estratégia de dupla vista, não canalizando os recursos unicamente para os espaços escolares stricto sensu, mas dirigindo-os também para a consolidação de laços de intervenção entre as escolas e as comunidades. ... a 2ª questão prende-se com a necessidade de sair da escola e de romper com um pensamento excessivamente escolarizado, como única maneira de apreender a complexidade do real educativo.... a 3ª questão remete para uma nova visão das escolas, como espaços onde as comunidades têm direito a intervir com capacidade de decisão. Às comunidades locais compete uma parcela importante na identificação das necessidades de aprendizagem e das áreas curriculares, bem como na construção de redes de trabalho e de cooperação. Ora é quase desnecessário referir que, se há tradição de redes, ela passa seguramente pelo campo da animação cultural e artística.( Pag. 13, 14)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes : Protagonismos	
Contexto referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	Shakespeare, Lope de Vega, Gil Vicente ; Nóvoa; 1º Congresso Mundial de teatro e Educação,



Corpus de análise: Orientações Curriculares para o Pré-Escolar - 1997 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas relações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal. ( Pag. 60)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº 14

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Orientações Curriculares para o Pré-Escolar - 1997 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Orientações Curriculares para o Pré-Escolar - 1997 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	

Anexo Nº 14

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Orientações Curriculares para o Pré-Escolar - 1997 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis... a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. ( pag.60) O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de "um outro", servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc. As "sombras chinesas" constituem outro suporte para atividades de dramatização. Se as formas mais simples - projetar o corpo ou as mãos, por exemplo - podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador para construir silhuetas que as crianças poderão explorar. ( Pag. 61)
Estratégias Procedimentos específicos: processos; abordagens ; atividades (da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	

Anexo Nº 14

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Orientações Curriculares para o Pré-Escolar - 1997 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências;	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos;	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonistas	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências autores instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Anexo Nº 15

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico - Revisão Curricular - 1998 ( documento do Ministério )	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAg.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº 15

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico - Revisão Curricular - 1998 ( documento do Ministério )	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Anexo Nº 15

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico - Revisão Curricular - 1998 ( documento do Ministério )	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética : Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	



Anexo Nº 15

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico - Revisão Curricular - 1998 ( documento do Ministério )	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias Procedimentos específicos; processos; abordagens ; actividades (da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências;	

Anexo Nº 15

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico - Revisão Curricular - 1998 ( documento do Ministério )	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	Nota Introdutória à 2ª Edição .Assim não se está na Presença de novos programas nem de alterações aos conteúdos programáticos aprovados pelo Despacho nº 139/ME/90 de 16 de Agosto publicado no D.R. nº 202,II Série de 1 de Setembro...Assim acrescentaram-se textos que constavam dos demais programas do Ensino Básico ( " Introdução" e " Organização Curricular do Ensino Básico") clarificaram-se alguns aspectos relativos aos princípios orientadores da acção pedagógica no 1º ciclo e especificaram-se os conteúdos da " Área- Escola" e das " Actividades de Complemento Curricular."...Efectivamente não se tem em vista a substituição dos programas em vigor no 1º ciclo, dos quais se envia às escolas a reedição... ( Pag.7)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	
Contexto Referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Corpus de análise: Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico - 2001 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	Na prática dramática , imaginação, ideias e sentimentos são representados através do movimento, do som, da linguagem e da ação dramática. ( Pag.1). A lógica da construção da disciplina orienta-se pela consideração de 3 dimensões justapostas: Sócio- afetiva; integradora e estética. ( Pag.17) Se com as crianças mais pequenas as aquisições de conceitos e conhecimentos são possíveis através do " Faz-de-conta" , com as crianças mais velhas e adolescentes esta aquisição continua a ser possível através dos objetos interiorizados (imagens) e da identificação com o mundo exterior através das emoções, sentimentos e processos criativos. ( Pag.5) Deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades: - aprender e aplicar técnicas e materiais expressivos de forma encontrar soluções para a questão : como dar forma aos nossos impulsos expressivos através de soluções artísticas. ( Pag. 24)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Na prática das atividades dramáticas e performativas ,é clara a intenção de comunicação, de construção e interpretação de sentidos como forma de comunicar com o nosso mundo interior e com o mundo em que vivemos. (Pag.1)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Arte.º. 7º a) A persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos , métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar. ( Pág.. 3069) . Subsecção III Art.7.n.º. 11 g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural ( Pag.3071) Art.1-N.º 2O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. ( Pág.. 3067) Art.2 N.º-1 Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da Republica. ( PAG.3068) Art.Nº 7º I) fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos ( Pag. 3070)

Anexo Nº 16

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico - 2001 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	Pela especificidade da abordagem da Oficina de Teatro, a partir da exploração de um tema ou conteúdo do programa, podem concretizar-se ações de índole teatral que envolvem a comunidade escolar e local. Pode motivar ainda o avanço das aprendizagens ( ex. Alunos pesquisando uma área de estudo com vista à dramatização/ criação de contextos e ou caracterização de personagens. ( Pag. 8)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Conhecer as convenções e as regras da linguagem dramática e teatral habilita os alunos a criar formas que tornam mais concretas as suas ideias e sentimentos, consolidando assim o conhecimento de si, dos outros e do mundo. ( Pag.1) Contribui, através da superação dos constrangimentos presentes neste processo criativo, para um sentimento de realização que promove a autoestima e a autoconfiança dos alunos. ( Pag.1) A exploração de atividades dramáticas pode ajudar o aluno na construção da sua visão do mundo, articulando ideias, experiências e observando diferenças e semelhanças com os outros elementos do grupo...exercitar e desenvolver formas de pensamento crítico...ao mesmo tempo que lhe proporciona oportunidades para explorar uma larga variedade de contextos e situações que conduzem à construção da sua visão do mundo ( Pag. 3)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Corpus de análise: Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico - 2001 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português... ( Pag.3068) A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, a reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativa múltiplas, de natureza formal e não formal. ( Pág.. 3069)Assegurar uma formação...que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social. c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e a educação artística de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética... ( Pág.. 3069). Art.º. 8 - 2.a) Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita...do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; b) Para o segundo ciclo a formação humanística, artística, física... a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. c) Para o 3º ciclo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. ( Pag.3070) Art.9 ( ensino secundário - Objetivos) a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; ( Pag.3070)

Corpus de análise: Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico - 2001 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	<p>Através de contextos similares com a vida real, as práticas dramáticas ( Role- Play, Hot seating; Imagem parada; Enfoque; Teatro debate, etc. ) fornecem processos catalisadores para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela.( Pag.8). Sugestões metodológicas: realizar atividades, jogos e exercícios, em que o aluno possa: experimentar ativamente com os outros elementos do grupo as noções de confiança e interajuda. Partilhar com o grupo sensações, emoções e ideias nascidas ou expressas no decorrer da atividade do grupo. escutar o outro e o grupo . argumentar e expor ideias ao grupo. ( dinâmica de grupos) ( Pag. 19) Sugestões metodológicas: Realizar atividades em que o aluno possa: - desenvolver a capacidade de perceção e exploração sensoriais. identificar as qualidades do meio no plano : sonoro, visual, tátil, gustativo e olfativo. Tomar consciência das suas sensações ( memória sensorial) reviver pela memória sensorial e afetiva, sensações e emoções ligadas a experiências vividas. ( Pag.20) Sugestões metodológicas: Realizar com os alunos: Exercícios de discriminação das diferentes partes do corpo, e da autonomização dos movimentos. Exercícios de exploração de movimentos elementares. jogos de exploração da imobilidade em contraste com a mobilidade. Jogos utilizando diferentes ritmos corporais. Jogos utilizando as diferentes qualidades do movimento Improvisações utilizando as diferentes possibilidades expressivas do corpo ( COMO?) ( domínio da Psicomotricidade) Realizar atividades em que os alunos possam realizar: exercícios tendentes a compreender o funcionamento dos aparelhos respiratório e vocal. exercícios de exploração das qualidades da emissão sonora. exercícios de exploração das modificações introduzidas na imissão sonora, por variações de altura, volume, ritmo, entoação e respiração. jogos de exploração da produção de som com o corpo . jogos de exploração da produção de som com o corpo do outro ( Pag. 21) Nota: estas matérias que são chamadas de sugestões metodológicas na realidade são sugestões de técnicas específicas. Sugestões metodológicas Poder-se-ão desenvolver actividades que permitam ao aluno: distinguir entre espaço intimo, pessoal, relacional e social reconhecer e orientar-se no espaço em função de referências visuais, auditivas e tácteis. explorar deslocações simples seguindo trajetos diferenciados. explorar mudanças de níveis e de planos simples, no espaço.. Poder-se-ão desenvolver atividades que permitam ao aluno: - explorar atitudes e movimento para exprimir sensações, emoções e ideias no interior de situações de expressão individual, a pares e em grupo. reagir corporalmente de forma expressiva a estímulos exteriores (sons, palavras e imagens) Explorar atitudes e movimento para exprimir sensações, emoções e ideias no interior de situações de expressão individual, a pares e em grupo. - reagir corporalmente de forma expressiva a estímulos exteriores ( sons, palavras e imagens) - explorar as qualidades sonoras e semanticas das palavras e encadeamentos de palavra, no interior de situações de expressão individual e comunicação a pares ou em grupo. - improvisar uma linguagem por onomatopeias. - improvisar um diálogo com recurso ao uso enfático de uma série restrita de palavras. ( Pag.22).</p>

Anexo Nº 16

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico - 2001 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias Procedimentos específicos processos; abordagens ; atividades(da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	A oficina de teatro...proporciona formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar...( e) fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela ( Pag.4) Através de um tema central é possível propiciar variadas abordagens, decorrendo no mesmo período de tempo, ligando e promovendo aprendizagens simultâneas de diferentes áreas e temáticas curriculares nomeadamente : Educação artística, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Sociais, Formação Cívica, educação Sexual, Project, Educação Tecnológica, entre outras. ( Pag. 8)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	

Anexo Nº 16

Grelha organizadora dos conteúdos dos discursos legais sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Produção

Corpus de análise: Programa da Oficina de Teatro para o 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico - 2001 ( documento do Ministério)	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal/espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e conhecimento (aprender, compreender)
Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	
Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências autores; instituições, revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	Moreno, J. L. (1987, p.17) o criador do psicodrama...Para ele o psicodrama pode ser definido como a ciência que explora a "verdade "por métodos dramáticos, neste sentido ele propõe o psicodrama como o lugar da ação e do treino da espontaneidade...( Pag.119). A difinição entre dois polos: o faz- de- conta e o teatro , estas duas formas de expressão, analisadas separadamente numa perspectiva comparativa tem merecido a atenção de vários autores, designadamente de Piaget (1976) com o jogo simbólico, e Barret (1973a,1973b) e Courtney (1980, 1990,1995). (Pag.119). Para este autor (Luís Aguilar) não existe propriamente antagonismo entre esses espaços ( educativo, artístico ou terapêutico)uma vez que é da interação de uma abordagem de formação (de professores) que privilegie a educação , a arte, e a terapia através da expressão dramática, do teatro e do psicodrama, que melhor se contemplará uma formação simultaneamente pedagógica, artística psicológica.( Pag.123)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Para Saint - Jacques, D. (1986, p.7) a atividade dramática é uma atividade que implica duas vertentes: A ficção e o jogo...a autora reconhece que a atividade dramática existe dans le jeu entre la personne e la personnage, la réalité et sa efabulation Esta posição é retomada por Courtney, R. (1987,1990) ao referir o dramatic world que implica, da parte dos jogadores, um belief in the fiction, in "as if" personagens, in the "rules of the game"an artificialreality lived through in the present.(Pag.118,119). Monod, R. (1988a; 1988b)...apresenta o jogo dramatico como o lugar da ação livre, da espontaneidade criadora e da descoberta pessoal. (Pag.119)«
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão priverligiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsec,social,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os realces poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, llanguage, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. " o lúdico" - o jogo como princípio e ciclorama de fundo; " a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; " o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; " a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; " o aqui e agora"- ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; " naturalidade" - a conjunção de contrários; " a situação" - o que se passa, o todo globalizante.

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	( Hans Hoppe apresenta) um modelo (cujos) aspetos constituem pontos fortes de modelo de possibilidades de: responder às necessidades das crianças; responder às necessidades dos professores; apresentar as atividades lúdicas levando em linha de conta as aprendizagens em línguas segundas. (Pag.135)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	<p>No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes ue participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papeis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes do utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática , estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema , situação . estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem,som,texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação . espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (individue, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, publico). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d´atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)</p>
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da acção; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos (da educação dramática); Processos ; Abordagens	Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	Klein, M. (1993), referindo a amplitude do universo das atividades dramáticas e a sua utilização em campos cada vez mais diversificados da experiência humana: teatro, educação, terapia, animação, gestão de recursos humanos, etc, escolhe as categorias de técnicas teatrais ou de para-teatrais, para ele é a dinâmica de aproximação/ distância da teatralidade das diversas abordagens de atividades dramáticas que se encontra na base da sua classificação. (Pag.122)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Protagonismos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Constrangimentos	

Anexo Nº 17

Grelha organizadora dos conteúdos das Teses de Doutoramento sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Influência

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Planos Estratégicos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Influências;	
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	Richard Courtney; Diane Saint- Jacques; A. Boal ; J. -P. Ryngaert ; Richard Monod; Shakespeare ; Luís Aguilar ; expression dramatique ( no Quebec/ Canadá) Creative dramatics/ Theatre arts (nos Estados Unidos da América); ( Pag. 116) GRADUEL - Groupe de Recherche en activités dramatiques da Université de La Sorbonne Nouvelle (Pag.117)educational drama (em Inglaterra e na Austrália)dramatic arts (no Ontário / Canadá, jeux dramatiques (em França) developmental drama ( Pag.116)

Corpus de análise: Tese de Doutorado Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	<p>"Representar, é jogar um papel, e o mundo do imaginário vai ser um mundo no qual eu jogo a representar as coisas "Jean Château. (Pag.57).Este género de exercício...de análise do espetáculo teatral ao jogo infantil do faz-de-conta,...parece-me ter grande importância na medida em que permite pôr em evidência a natureza essencialmente teatral subjacente a todo o jogo do faz - de - conta. ( Pag.71) "O teatro é uma atividade de um grupo na qual uma parte do grupo recebe a delegação de poder jogar, de representar ficções diante dos outros para os outros e em lugar dos outros e que a delegação do poder impõe a divisão do espaço em dois inscrevendo uma fronteira entre a área de jogo e a área de não - jogo (...) o teatro é um jogo, mas um jogo complexo, onde há o jogo dos atores, o jogo dos espectadores e o grande jogo que eles jogam juntos" (Pierre Voltz, 1992, notas de curso) ( Pag. 101). ... estes últimos anos, os profissionais de teatro, os animadores e os educadores fizeram voar em estilhaços a noção de teatro feito pelas crianças em praticas com nomes variados: Jogo dramático, expressão corporal ou dramática, animação teatral, teatro na escola, práticas dramáticas, etc. e nos anglófonos, drama(creative, developmental, educational). na minha opinião cada uma destas noções enclausuram princípios teóricos que são, muitas vezes, contraditórios, antagonistas uns em relação aos outros.( Pag.118) Como autores/ guionistas (as crianças) são capazes a partir de um tema, de uma ideia, de improvisar do princípio ao fim uma história, um drama, num tempo abreviado, detendo-se unicamente nos momentos essenciais. No seu jogo de crianças recriam a vida... ( Pag.192). Como atores eles são capazes de representar papéis que eles creem interpretar agindo gestualmente e exprimindo-se por palavras e de acordo com os papéis...como encenadores eles são capazes de elaborar a forma e ao mesmo tempo o conteúdo do jogo. Eles estão atentos ao bom desenvolvimento e á coerência do jogo, eles propõem a sequência dos acontecimentos, distribuem os papéis ( dão diretivas), eles escolhem e criam um novo décor.(Pag. 193)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutorado Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	<p>O teatro é desde sempre atividade de fazer, atividade de ver, impulso de agir, desejo de ver. O teatro é ao mesmo tempo o dentro e o fora...è uma afirmação de vida: contra a morte e o nada. Coloca-se o jogo e alguns vêm ver esse jogo, outros tomam parte nele, outros desencadeiam-no. O teatro será , de todas as artes, a mais próxima da vida, pois que é o jogo da humanidade...os jogos do faz-de - conta das crianças de três aos seis anos . É com efeito nesta idade que se pode observar a manifestação espontânea das competências teatrais das crianças. (Pag.8).( o jogo do faz - de - conta introduz a função do papel, jogar uma personagem é a conquista essencial que a assimilação da conduta do papel ( J. Château) vai permitir à criança. ( Pag.57). Se para J. Château a criança é um ator sem duvida, mas um ator que se identifica com o seu papel: nisto consiste na maior parte das vezes a seriedade do jogo, Já para Brecht, jogar (representar) (mostrar) e viver (identificar-se com) são, dois processos antagónicos que se unem no trabalho do comediante.(1979, p.47). No que diz respeito às crianças, eu diria em primeiro lugar que o seu jogo é um elán vital (Peter Brook), e em segundo que os seus grandes motores são a memória afetiva e a imaginação e em terceiro que o seu jogo é tanto naturalista (no sentido stanislavskiano) como realista/épico (no sentido brechtiano), as personagens que eles representam são muitas vezes personagens tipo e por vezes estereótipos.(Pag.61).</p> <p>(O gesto), tal como diz Anne Ubersfeld (1981) ...é um dizer - mostrar, nos jogos das crianças , que é que se quer mostrar? a) quer-se mostrar a personagem social: gestos do trabalho, gestos habituais da vida quotidiana, gestos da vida social...b) ele pode mostrar o medo, o desgosto, a dor...c) ele pode dizer - mostrar a ação executada. Em todo o caso, a base da gestualidade é a imitação de uma gestualidade-no-mundo (A. Ubersfeld) Para Vigotsky existem ligações muito fortes entre os gestos e os objetos que a criança utiliza, segundo ele, o mais importante é a utilização de alguns objetos no jogo e a possibilidade de fazer, com eles um gesto representativo...( Pag. 63)...as crianças imitam a voz das personagens exprimindo-se com ênfase e agindo ao mesmo tempo.Elkonin (1978,1985), ...fala explicitamente de uma palavra teatral, mas as crianças fazem uma distinção muito clara entre as palavras produzidas no jogo e as palavras produzidas a propósito do jogo. As palavras produzidas pelas crianças durante o jogo, imitam tal ou tal falar no mundo ( A. Ubersfeld)...quando eles comunicam a propósito do jogo para informa, dar diretivas explícitas aos parceiros...argumentar etc. - o tom de voz é normal, ou torna-se neutro e sério e sobre o plano da ficção, também os gestos e a ação param (Pag.64).</p>



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
(Cont.) valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,social,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os reais poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. " o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; " a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; " o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; " a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; " o aqui e agora" - ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; " a naturalidade" - a conjunção de contrários; " a situação" - o que se passa, o todo globalizante.
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	É preciso desenvolver as consequências do jogo de papéis antes de os usar na prática. E a criança gastará anos a assimilar bem a conduta do papel e a criação de seres mentais. Será preciso ainda quase dois anos antes que se precise a oposição destas duas perspectivas que são o Eu e o outro. E será preciso mais tempo antes que a imaginação alcance enfim a se abrir livremente... a tomada de um papel é um conjunto de processos cognitivos através dos quais uma pessoa torna-se capaz de conhecer e compreender uma outra pessoa e dessa forma inferir o seu ponto de vista. De maneira diferente o termo "papel" na teoria dos papéis, refere-se a uma classe de comportamentos esperados, definidos por um conjunto de funções ou de traços, tais como o "papel feminino" ou " um papel profissional" Shantz (1975)...jogar (ou representar o papel) de medico, supõe um certo conhecimento dos atributos desta função e a capacidade de se colocar no seu lugar. (Pag.57). Para Vigotsky, o facto de que a criança fale tão "bem" como uma mãe ou tão "mal" como um bebé quando desempenha o papel de um ou outro é bem a prova de uma obediência às regras do comportamento maternal e da existência, no " jogo de fazer - de - conta", de regras ou de convenções que já nesta idade as crianças respeitam ( Pag. 64). Por outro lado, a maneira, a estrutura e a complexidade dos jogos permite-nos quase que ler os aspetos cognitivos do comportamento das crianças - quer dizer como se manifestam no jogo as diversas funções cognitivas (percepção dos aspetos das realidades, seleção da informação, tratamento da informação, organização e memória) com as quais as crianças constroem as suas representações da realidade. ( Pag.73 )

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive. ( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Hoje é incontestável que os jogos de faz - de - conta são ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das jovens crianças, permite o desabrochar do raciocínio, desenvolver a comunicação e em particular a linguagem, enriquecer o imaginário, exprimir e domesticar as emoções. ( Pag.183)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética : Formação de públicos e formação cultural; cultura teatral	<p>No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes do utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação : enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática , estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema , situação . estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem,som,texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação . espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d'atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)</p>
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da ação; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)
Estratégias Procedimentos específicos, processos, abordagens, modelos (da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	

Anexo Nº 18

Grelha organizadora dos conteúdos das Teses de Doutoramento sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Influência

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos;	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	
Contexto Referências autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teóricas - práticas	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos;	a perspectiva psicológica em que nos colocamos para alicerçar os procedimentos de uma estratégia metodológica da educação moral ( a expressão dramática) que pretendemos provar é essencialmente existencialista e construtivista...considerando os valores como fatores meta organizativos da evolução holística do ser.( Pag.15). a Educação pela Arte onde os valores éticos e estéticos se encontram...a ela fomos buscar a metodologia ativa que nos propomos estudar - a expressão dramática e a escola cultural donde deriva a perspectiva portuguesa de uma educação para os valores. (Pag.17). Defendemos não só as tentativas para a criação de "clima moral na sala de aula"...como a de se utilizar também a Expressão Dramática para se poder proporcionar às crianças na sala de aula vivências da realidade sob a forma de " faz-de-conta..."(Pag.24) A educação eminentemente ativa postulada em termos de objetivos de ação e utilizando metodologias ativas o que nos leva também por esta via à expressão dramática dado que, como já referimos anteriormente, a palavra "drama" possui o significado de acção.(Pag.40) .O mundo da imaginação da criança - o jogo dramático - onde ela cria livremente tudo o que desejar...apresenta-se-nos como o espaço por excelência onde se desenvolvem as suas capacidades de raciocínio lógico, criativo e lateral...apresenta-se-nos como o espaço por excelência onde se desenvolvem as suas capacidades de raciocínio lógico, criativo e lateral. (Pag.140).Pelo que se pensou na vivência fictícia, recorrendo ao que a criança chama de "jogo de faz-se - conta e o adulto designou por "expressão dramática"(Pag.296).
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da dramática e teatral	A Expressão dramática, porém, é uma das áreas educacionais pertencentes à Educação pela Arte. (Pag.25) (a Educação pela Arte) distinguindo-se do Ensino Artístico onde se pretende formar artistas e da perspectiva das Artes na Educação, onde os artistas ensinam técnicas de artes ( Música, Educação Visual, Teatro, Dança, etc.), a Educação pela Arte é efetuada por professores com formação de professor, tendo por objetivo não as artes mas a educação, usando aquelas ... para atingir os objetivos desta. (Santos,1977; Read, 1982). (Pag.25 ) Os princípios pedagógicos da Educação pela Arte apresentam ainda uma educação em conformidade com as necessidades das crianças: liberdade, atividade, ludismo, expressividade e criatividade que pode ser colocada ao serviço da educação moral como alternativa aos métodos de ensino- endoutrinação que não são recomendados.(Pag.27) De facto, na expressão dramática, por exemplo, quando uma criança finge ser um lobo que ataca outra, esta não finge, como um Actor, ter medo do lobo - ela tem de facto medo do lobo( com todos os sinais psicossomáticos inerentes: taquicardia, eriça de pelos, etc.), vivenciando esse sentimento quase como se tratasse de uma situação desenrolada na realidade e não na ficção (Sousa,1989) (Pag.143). Embora alguns autores refiram a Expressão Dramática como uma atividade originária no teatro, incluída ou muito próxima deste, na realidade trata-se essencialmente de uma atividade lúdica, natural e espontânea na espécie humana, existindo muito antes de qualquer sociedade ter iniciado algo parecido com o teatro grego. (Pag.152). O " Drama", como ação representativa destinada a um publico, teve certamente a sua evolução no âmbito do teatro, mas o jogo, na sua dimensão de fictício, de imaginativo, de faz -de-conta, impropriamente chamado atualmente por "jogo dramático" ou " Expressão Dramática" sempre se inseriu no campo da atividade livre, espontânea, do ludismo infantil.(Pag.153).a ação de faz - de - conta e atuações dramatizadas de situações morais que poderão suceder na vida real a sua eficácia no campo da psicologia está suficientemente atestado pelo seu emprego na clínica sob formas como por exemplo a drama terapia e o psicodrama.( Pag.24) Na Improvisação a criança tem inteira liberdade para expressar todos os devaneios da sua imaginação...não apenas representando-os, mas incarnando-os e "vivenciando-os" ... é fundamental cultivar o humorismo, o engraçado e a boa disposição, procurando sair-se do real para a imaginação de cenas cómicas. (Pag.156)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os realces poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. "o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; "a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; "o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; "a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; "o aqui e agora" - ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; "a naturalidade" - a conjunção de contrários; "a situação" - o que se passa, o todo globalizante.
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	O problema é delineado, posto em dramatização, repetido com a rotação de papéis e, no final, discutido...esta catarse ou libertação de sentimentos é um objetivo especialmente importante que aproxima o jogo de papeis da Dramaterapia ou do Jogo de Papeis Psicoterapêutico...(este jogo)na educação em contraste com o uso terapêutico, é orientado para a expressão e reconhecimento de sentimentos.(Pag.158)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	
Estratégias Métodos (da educação dramática)	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes do utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática , estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema , situação . estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem,som,texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação . espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d' atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>....pensamos ser também pertinente referir o âmbito educacional em que se inscreve a técnica educacional (Expressão Dramática) que se vai empregar : a Educação pela Arte. (Pag.25). Para além da discussão em grupo, que se situa no âmbito do raciocínio lógico, procuramos também uma dimensão criativa do grupo poderemos utilizar técnicas como as de " Brainstorming" para levar à criação de histórias que poderão em seguida ser dramatizadas, ações de trabalho de grupo cooperativo de grande peso relacional e sócio-cultural ( Pag.140). encontramos as técnicas de jogo de papeis e de simulação...estas técnicas fazem parte, juntamente com outras (imitação, mimica, jogo dramático, improvisação), de uma metodologia mais alargada - a expressão dramática - que por sua vez se inscreve no modelo educacional de educação pela arte. (Pag.142) . As técnicas educacionais que a Expressão Dramática utiliza na sua dimensão metodológica são jogos: jogos de Imitação, jogos de Mimica, jogos Dramáticos ou jogos de improvisação (designações dadas pelos franceses e ingleses ao mesmo tipo de atividade lúdica da criança), Jogos de dramatização, etc...( Pag.155) Jogo Dramático ou Improvisação. Consiste em ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor. Trata-se de uma atuação individual, mas todos ao mesmo tempo, para livre exploração de temas. É uma forma muito corrente da Mímica, desdobrando-se depois, quando se lhe vem juntar a capacidade para o uso do dialogo improvisado (passando, entretanto, pela Expressão Verbal)em simultâneo com a ação gestual, para o Jogo Dramático ou Improvisação...Independentemente do nome (jogo Dramático ou Improvisação) ... (a) principal característica é a improvisação constante ...não havendo qualquer preparação anterior, qualquer texto escrito, script, guião ou combinação sobre a forma como decorrerá terminará a acção.Tudo depende do que for surgindo no momento como resultado da criação de cada uma... Difere da Improvisação Mimica na medida em que a palavra já se junta à ação... (Pag.155)Aqui, nestes discursos pontua as visões de B. Way</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
(cont.) Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da ação; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos ; Processos; Abordagens(da educação dramática)	Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	A pertinência de um modelo de educação moral através da expressão dramática...(que) os professores poderão desenvolver na área do Desenvolvimento Pessoal e Social do 1º ciclo do Ensino Básico. (Pag.31) A expressão dramática encarada como estratégia metodológica de educação moral, incluindo-se na perspectiva da educação pela arte. (Pag.187)...a mais imediata das implicações deste estudo será a de se oferecer como exemplo de uma estratégia metodológica que poderá ser considerada pelos professores do 1º ciclo básico...inserida na área do desenvolvimento Pessoal e Social. (Pag.290). as técnicas mais adequadas para uma educação moral pareceram-nos ser, portanto técnicas criativas, como : Jogos dramáticos, Dramatizações, Brainstorming e Criação, em Grupo, de Histórias Morais.(Pag.173)...sendo as aprendizagens dos valores sócio-morais adquiridas essencialmente através de comportamentos inter-relacionais de imitação e de exemplo.( Pag.186)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	

Anexo Nº 19

Grelha organizadora dos conteúdos das Teses de Doutoramento sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Influência

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto Histórico - Circunstancias condicionantes: protagonismos	
Contexto Contexto Histórico - Circunstancias condicionantes: protagonismos	
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	Stanislavski; Brecht; Dalcroze; Cook; Driver; Slade; Gisèle Barret. Pedagogia Waldorf ;

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	<p>Hoje quando abordamos a relação entre o teatro e a escola, confrontamo-nos geralmente com dois tipos de atitude: a daqueles que pensam o teatro como mais uma disciplina que deve lutar pela institucionalização, por um espaço no interior da estrutura escolar e outros...tem alguns perigos. como o do teatro seguir o mesmo caminho que seguiram a expressão visual e a musica, hoje disciplinas como as outras, sem nada que as caracterize como práticas artísticas. ( Pag.41) No fundo, quando dizemos que as práticas artísticas e teatrais devem pôr as pessoas no centro dos seus projetos, queremos dizer que no teatro se devem desenvolver estratégias capazes de ajudar a formar pessoas abertas e reflexivas. ( pag.48). ..... O espaço de criação teatral como espaço de invenção por excelência onde é possível criar cenários, realidades virtuais, futuros possíveis. ... é um espaço de encontro e de jogo onde as inquietações e as problemáticas que atravessam o grupo, enquanto realidade individual e social, emergem com toda a força... ( Pag.93). A problemática do teatro e do jogo dramático foi abordada por Luís Francisco Rebelo (1957)...- termo pelo qual se entendia uma atividade dramática de expressão espontânea, um exercício e uma técnica na arte da mímica e da improvisação, e, tal como se referia no preâmbulo e nas resoluções da referida conferência, chamou a atenção para a extrema maleabilidade das técnicas dramáticas que podem contribuir não só para o desenvolvimento da criança, como ainda ao seu enriquecimento em relação à coletividade. ( Pag.120).</p>
Definição Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	<p>O teatro é um espaço de convergências e saberes, temáticas e capacidades que rompem com a compartimentação disciplinar que suporta a atual organização escolar. ( Pag.42) O teatro, deve dirigir e potenciar os seus focos de intervenção para as dimensões sociais que, em cada momento separam mais cada pessoa de si própria, alargam os fossos sociais entre aqueles que pensam e decidem e os que executam, deve ser o espaço de encontro e da trocas, o espaço da solidariedade e da mestiçagem. ( Pag.49)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Conceitualizações no campo das ciências da educação	Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os realces poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didáctico de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. "o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; "a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; "o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; "a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; "o aqui e agora"- ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; "a naturalidade" - a conjunção de contrários; "a situação" - o que se passa, o todo globalizante.
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural; cultura teatral, performativa e dramática	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes do utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de decodificação enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática , estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema , situação . estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem,som,texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação . espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d' atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	Num primeiro momento trabalham o corpo e depois a voz, com um conjunto de exercícios cujo único objetivo era o de desenvolver a sensibilidade, de partilhar uma consciência que se perde muitas vezes. ( Pag.95)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da acção; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos (da educação dramática)	Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	Por articulação com projetos exteriores à realidade escolar, nomeadamente o de animação de museus e bibliotecas...de que o exemplo paradigmático foi a Unidade de Infância do Centro Cultural de Évora, ... e finalmente do Movimento de animação sociocultural que trouxe para este processo a dimensão da intervenção cultural e comunitária que os projetos de arte e educação devem ter.( Pag.133)O teatro é portador de potencialidades interdisciplinares e de perceção da complexidade. ( pag.90)Gisele Barret (1991) quando defende que a função das práticas teatrais no interior da estrutura escolar é a de descobrir relações ou ligações entre as áreas do saber.... Efetivamente, o teatro tem o potencial de substituir um ponto de vista único por uma multiplicidade de outras perspectivas, dando-nos uma visão estereoscópica da vida, mostrando-nos o fenómeno de forma holográfica ( Pag.58)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências  I	1º período: 1º encontro mundial de teatro e educação no Porto em 1992 reunimos participantes de 45 países momento fundador da associação Internacional de teatro e educação (IDEA) culmina o trabalho realizado em Portugal com os 4 encontros internacionais de expressão dramática na educação(Pag.12). Fevereiro de 1977 colocação de professores de Movimento e Drama nas Escolas do Magistério; 1978/79 organização de um estágio pedagógico para os mesmos professores; realização do 1º Festival Internacional de teatro para Crianças em Évora; 2º período: representa o tempo da institucionalização e a sua abertura ao exterior com a organização de três encontros internacionais de expressão dramática na educação. O início dos anos 80 marca uma transição e 1987 e 1988 o fim das escolas do Magistério o arranque das escolas superiores da educação e dos centros integrados de formação de professores das universidades, assim como a ida para Montréal do primeiro grupo de professores de expressão dramática (Pag.21). Se ter em 1971 realizado a reforma do Ensino Superior Artístico e em 1975 se terem integrado as expressões artísticas nos currículos das Escolas do Magistério Primário e nos programado então ensino primário...Tendo a Educação pela Arte tido neste período um papel determinante, assim como foi determinante a participação de diferentes parceiros e projetos que provocaram a circulação entre o interior e o exterior da estrutura escolar e que impediram que as práticas artísticas se tivessem deixado estagnar no interior da escola. ( Pag.22) Na verdade as interferências (colaborações?) entre gente de teatro e da educação pela arte acabam por cruzar na prática uma diversidade de referências teóricas, entre as quais é de referir autores como Labam, Bryan Way e Peter Slade que, provenientes da dança e do movimento de drama criativo inglês, estão muito presentes na formação de educadores pela arte, ou como Catherine Dasté...e Augusto Boal, um homem do teatro fórum que chegou a Portugal logo após o 25 de Abril... ( Pag.156)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
(Cont.) Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências  II	<p>Em segundo lugar tornou-se claro que para o crescimento e enriquecimento das práticas foi fundamental o contacto com especialistas internacionais de diferentes formações... como figuras de referência das correntes internacionais no campo da expressão dramática, como aconteceu com Gisèle Barret, Jean Pierre Ryngaert e Bryan Way durante o 1º Encontro Nacional de expressão Dramática na Educação. ( Pag.23). - as correntes anglófona ( drama), e francófona ( jogo dramático) - as referências que alimentaram as experiências portuguesas cruzaram sempre perspectivas teóricas e práticas originárias tanto de França como de Inglaterra e até em Portugal... ( Pag.112).</p> <p>A integração das expressões artísticas nos Currículos das Escolas do Magistério Primário e nos programas para o Ensino Primário... um processo que tem raízes profundas no Movimento de Educação pela Arte que desde os anos cinquenta começa a intervir em Portugal, e que vai ter os grandes eixos de intervenção nas escolas do magistério primário e no ensino primário, tal como o movimento de inovação pedagógica " A Educação Nova" que no princípio do século dá forma em Portugal aos "anos loucos da pedagogia"(Pag.114) A Unidade de Infância do Centro Cultural de Évora que organiza em 1979, o 1º Encontro Internacional de Teatro para a Infância. È para participar neste encontro que vêm pela 1ª vez a Portugal os especialistas Gisèle Barret, da Université de Montréal e Jean Pierre Ryngaert, da Université Sorbonne Nouvelle de Paris... Os saltitões companhia de teatro para a infância e a juventude organiza em 1978 um seminário para professores orientado por Richard Monod( Pag.135). Daí a presença ( no encontro de 1981) dos especialistas estrangeiros Gisèle Barret e Jean Pierre Ryngaert, assim como de Bryan Way, do Theater Center de Londres, escolhidos porque respondiam a três correntes distintas da expressão dramática e do teatro na educação. ( Pag.135)</p>
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes:constrangimentos	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	<p>( Pag.138). No 2º encontro (1983) realizado ...analisaram-se não só as práticas específicas da expressão dramática e do teatro na educação, mas também as perspectivas existentes para o ensino artístico português...neste encontro discutiu-se ainda o problema da formação de professores especialistas, tendo-se desafiado a escola superior de teatro para que criasse as condições... (para) a abertura de um ramo educacional ou departamento pedagógico, ... e criação de um local de troca de experiências e de formação continua dos seus antigos alunos, atualmente professores das escolas do magistério ou das opções de teatro do ensino secundário.... tendo-se perspectivado inda abertura de um mestrado em expressão dramática... que permitisse a passagem (dos professores) das escolas do magistério para as escolas superiores da educação que estavam a abrir. ( Pag.139 ).</p> <p>é preciso responder a dois desafios prioritários: Formação de especialista... e criação de espaços intermediários que possam fazer a ligação entre a escola e o exterior e vice-versa... A função deste espaço intermediário, a que por agora chamaremos de centro de experimentação e centro de documentação, reflexão e divulgação das experiências e dos projetos que estão a ser realizados tanto a nível nacional, como internacional, permitindo preservar a memória de projetos e de dinâmicas e incentivar o desenvolvimento de projetos de colaboração e articulação entre vários parceiros. ( Pag.45) Numa 1ª fase a intervenção destes professores tem múltiplas nuances pois é condicionada pela necessidade absoluta de um reconhecimento institucional daí que as suas práticas se caracterizem pelo pôr em evidência o sentido da expressão dramática enquanto ... instrumento pedagógico de suporte às outras aprendizagens e também enquanto estratégia capaz de transformar a sala de aula num espaço lúdico e provocador de prazer... a necessidade de enriquecer a prática de cada professor a partir da troca de saberes que cada um foi desenvolvendo... No 2º momento...(daí) a proposta que os professores de movimento e drama das escolas do magistério fizeram à Direção Geral do Ensino Básico ( DGEB ) ( Lisboa, 28/3/78 ) ( Pag.131) para a realização de um seminário de formação... Entre os temas propostos para serem desenvolvidos durante o seminário encontramos abordagens tão diversas como propedêutica da leitura, jogos pedagógicos, a experiência do movimento segundo Laban, o Jogo dramático, a improvisação dramática, a eutonia, a concentração, relaxamento e perceção sensorial e a dança criativa...(o) dialogo entre os que vinham da Escola Superior de Teatro e da Educação pela Arte foi aprofundado com a constituição de equipas mistas que tiveram como objetivo realizar seminários nas Escolas do Magistério onde não existia ainda professor desta área... ( Escolas de Bragança, Viseu, Castelo Branco, Portlegre,Viana do Castelo, etc...A síntese resultante desta colaboração foi solidificando no interior do estágio pedagógico organizado pela DGEB em 1979...</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	<p>No terceiro momento começa-se a falar na interdisciplinaridade e globalização, ... Escrevia-se então sobre as pontes que a Expressão Dramática, então Movimento e Drama, criava com as outras áreas: Literatura Infantil - no inventar e analisar as histórias; Educação Visual na montagem dessas histórias com fantoches, por exemplo; Música, na construção do ritmo dos espetáculos, pontes que permitiam criar novos centros de interesse e novas necessidades... este período teve o seu culminar na elaboração do programa de " Atividade Dramática" que integrou em 1979 os programas experimentais do ensino primário ( Pag.132,134) É em 1986, ... que se pode considerar o começo de uma nova fase na intervenção das práticas da expressão dramática na educação. ( escolas superiores de educação e cifops) ( Pag.159). Recomendava-se ( 4º encontro internacional de expressão dramática, Porto 1989) que se favorecesse a investigação nos seguintes domínios 1º - O estudo e a natureza específica do desenvolvimento das faculdades estéticas das crianças; 2 - A avaliação dos diferentes modelos de organização e realização de um projeto de estudo das práticas artísticas e especificamente das atividades dramáticas;</p> <p>O papel dos artistas profissionais no contexto educacional, e em relação às perspectivas abertas para o trabalho de criação de uma rede europeia de teatro e educação foram anunciadas uma série de iniciativas : Organização de um fundo documental internacional e do sistema de informação permanente; redação de uma carta internacional definindo as orientações fundamentais desejáveis para o desenvolvimento da expressão dramática e do teatro na educação. Elaboração de um protocolo à escala europeia definindo os códigos comuns da formação de formadores de expressão dramática e teatro. -Criação de uma revista internacional; Organização, dentro de dois anos dos 5ºs encontros internacionais de Portugal. ( Pag.162). É importante tomar todo um conjunto de medidas que ajudem a solidificar cada projeto e criem condições... 1- ...isto implica que se aposte na formação a vários níveis: Escrita teatral, cenografia/organização de espaços, encenação/criação teatral, musica e ambiente sonoro, leitura e análise de espetáculos, história do teatro e a sua articulação com os movimentos artísticos, culturais e sociais da sua época... 2 - Abertura de redes, locais, nacionais e internacionais que permitam e provoquem o diálogo e confronto permanente com os projetos e produções de outros parceiros e incentivem a articulação com as práticas artísticas e culturais no exterior da escola.;</p> <p>3- ...devem integrar os vários parceiros existentes na região como a autarquia, companhias de teatro, universidades, centros de formação, bibliotecas, e centros de recursos. ( Pag.201).(Expressão Dramática igual a Movimento e Drama).</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	Os participantes dos Encontros Nacionais e Internacionais de expressão Dramática realizados em Portugal (1981, 1983,1896) foram, sem duvida, o primeiro conjunto significativo de pessoas que se interessam e intervieram no movimento de expressão dramática e do teatro ( na educação ) em Portugal. ( Pag.27). Os encontros de Teatro na Escola, cujo percurso traduz uma parte significativa do que foram e são os projetos dos Clubes de Teatro do 2º,3º Ciclos do Básico e Secundário, e, no exterior da estrutura escolar, os Centros de Animação e Criação Artística da Fundação Calouste Gulbenkian e, mais recentemente, do Centro Cultural de Belem, e o que foi o projeto Paideia. ( Pag.111). (É )no congresso mundial do teatro e educação que se realizou no Porto em julho de 1992... onde a organização é maioritariamente por professores de expressão dramática saídos da escola superior de Teatro, que a obra de Peter Brook é apresentada como uma das referências que o movimento internacional de teatro e educação vai buscar ao mundo do teatro.( Pag.113)
Contexto Referências: autores, instituições; revistas da especialidade; correntes teóricas - práticas	a organização do 3º encontro mundial da sociologia do teatro no ACARTE em 1993...Comissão Inter-ministrial da Cultura e da Educação entre 1996 e1997, junto especialistas das áreas da educação e da cultura para produzir o primeiro documento estratégico para a estruturação de um plano global de integração do ensino das artes no sistema educativo português ( Pag. 12) é assim que se realiza o 1º encontro nacional em 1981, a que se segue um segundo em 83 e um 3º em 86. Este é o primeiro a adotar a designação de internacional. ( Pag.29). Todo este conjunto de realizações, que foi acompanhado pela abertura de espaços de reflexão de que é exemplo mais significativo a revista de animação cultural " Intervenção" ( Pag.141). ... Com o arranque em 1986 dos trabalhos de uma comissão para estruturar um plano nacional para o ensino artístico... esta 2ª fase que compreende o período de 1986 a 1991, não se limitou ao interior das escolas... (os) desafios passavam também pela criação de modelos e de formas de intervenção que articulem a participação de múltiplos intervenientes e estruturas sociais... ( Pag.158,159)



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral  I	<p>Marechal,... Operacionalizava a sua conceção da "expressão dramática" no que designava como "atelier de arte" onde muito valorizava a dimensão criadora e imaginativa..."evocar/provocar" e " jogo/desafio podem considerar-se como dois lemas que poderão servir de fio condutor aos três modos de apresentação dos conteúdos que defende: a "encenação" a "dramatização" e a " teatralização" como abordagem global ao que ele designa como "arte dramática"...( Pag. 97).Duas questões sobressaíram desde logo: o par expressão/arte e, ... a dicotomia processo/ produto. Se o primeiro nos parece problemático ( de facto, pergunta Gisèle - " Quem contem o outro? Quem acaba no outro? Quem serve o outro? Quem se sobrepõe ao outro? questões para as quais , de resto, ela própria, acaba por ensaiar uma resposta. associando, em traços gerais, o produto ao teatro e a exdra ao processo, considera a primeira oposição (expressão /arte), como sendo o resultado de uma ambiguidade estratégica, enquanto o par dicotómico processo / produto é por Gisèle atribuído a uma ambiguidade ideológica. ( Pag.191). Assim se compreende que o instrumento didático que ela designa como "cadran didatic" (e que nós traduzimos por "bússula") seja analisado num texto seu e de André Marechal, cujo titulo é bem sintomático: Lugar e presença da pessoa do professor nos programas de formação em especialistas em expressão dramática no Québec". Em tal esquema como pode verificar-se, a expressão dramática" situa-se num quadrante distinto do da "arte dramática". assim, categorias narrativas e dramáticas (elementos que participam da estrutura de conteúdo)como o "assunto", a "personagem", a "história" (fable) ou a "representação" constituem lastro da "arte dramática", mas afastam-se da conceção giséliana de "expressão dramática", cujo lastro é distinto: " situação", "tema", "identificação" e "médium" (também eles elementos da estrutura de conteúdo) ou seja, de um lado, há uma orientação no sentido de mostrar ao outro, ao olhar exterior (arte dramática); do outro deparamos com a preocupação pela vivência da pessoa que age, individualmente ou integrada, numa busca , interior, de desenvolvimento pessoal (expressão dramática) ( Pag. 289)</p> <p>...Ryngaert sem estabelecer fronteiras entre o teatro, o jogo dramático,ou a expressão / comunicação, aproximava a "expressão dramática" dos contextos lúdicos tendo em conta " a relação do individuo com o jogo e o mundo" ( Pag.97)..."...pondo em relação o jogo dramático e o fenómeno teatral"...centrando mais o seu interesse nos jogadores que nas componentes das linguagens dramáticas"... ( Pag.98) iluminar marcas caracterizadoras do pensamento educacional de Gisèle Barret, no âmbito Exdra, designadamente a sua assunção enquanto expressão do sujeito e a eventual neutralização da oposição dramático/lírico. ( Pag.15) As noções de mascara e de identidade(é uma) a relação de complementaridade ou mesmo de cumplicidade...revela-se-nos como fundamental visto estar em causa não apenas a representação teatral ou a interpretação que Gisèle Barret faz da expressão dramática...mas sobretudo por nele descortinarmos o substrato semântico que subjaz ao conceito pedagógico e metodológico de personalismo, um dos esteios do pensamento giséliano.</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
<p><b>Definição</b> valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral</p> <p>II</p>	<p>Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,social,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os reais poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. " o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; " a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; " o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; " a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; " o aqui e agora" - ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; " naturalidade" - a conjunção de contrários; " a situação" - o que se passa, o todo globalizante.</p>
<p><b>Definição</b> valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação</p>	<p>Conceitos tais como o par expressão/ jogo, ou abordagens pedagógicas tais como o personalismo ou a chamada pedagogia do processo. Trata-se de aspetos sem cuja dilucidação entendemos resultar pobre qualquer abordagem conceptual da expressão Dramática ( Pag.14) O pensamento pedagógico de G. B., de construção poliédrica, multifacetado...abarcando fontes nutrientes múltiplas como os estudos curriculares, a psicologia, a semiótica, a narratologia, a filosofia, os estudos teatrais...num todo sistémico que levanta, frequentemente problemas dilémicos, paradoxais. ( Pag.21) a clara opção de Gisèle Barret pelo paradigma do processo ( Pag.21). O percurso teórico do pensamento de Gisèle Barret assenta nas seguintes linhas de força: a.- pedagogia da subjectividade; b. - pedagogia da globalidade; c.- destaque para o coletivo; d. - cuidado apurado com o olhar (interior e exterior) e.- dialética impressão/ expressão; f. - opção pela polissemia (e, portanto, por uma "objetiva" com abertura máxima)...a ideia da subjectividade. É o indivíduo, o sujeito, a pessoa quem se posiciona no centro de todo o processo educativo...( Pag. 201) "ela ocupa, na escola um lugar específico substituindo o saber fazer pelo saber ser. Assim, o aluno aprende aí e faz com os outros a aprendizagem da vida" Gisèle Barret reflexões... (1979) ..." ( Pag.287)</p>
<p><b>Função</b> Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal</p>	<p>Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutorado Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	...(os) objetivos fundamentais do "drama", o desenvolvimento da criatividade, da intuição e da personalidade, de modo a que a formação dos estudantes possa ser uma preparação para a vida, e não apenas um emprego. ( Pag.96). Claro que numa situação laboratorial (isto é, de trabalho...não há propriamente um olhar do outro, não há uma escala normativa, mas tão só o desabrochar ou o florescer da própria expressão que paradoxalmente e no limite, nem sequer tem de ser expressiva (com efeito, este adjetivo traduz já uma intencionalidade, uma expressão para o outro) ( Pag.208). O olhar exterior é, segundo Gisèle, um constrangimento perante o qual o sujeito como que se digladiava com o outro num confronto especula e espetacular...assim forçados um ao outro, a uma vivência mascarada, a uma vida escondida, a uma existência murada. ( Pag.209). "Considerando o homem ao mesmo tempo sujeito e objeto da sua própria pesquisa, ela responde aos dois polos mais importantes da sua existência: A expressão de si e a comunicação com o outro...ela ocupa " Gisèle Barret reflexões... (1979) ..." ( Pag.287)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética : Formação de públicos e formação cultural	<p>No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes de utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação: enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática, estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema, situação. estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem, som, texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação. espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d'atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)</p>
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da ação; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)
Estratégias Procedimentos específicos; processos; abordagens; tópicos (da educação dramática)	Trata-se de um texto que em catorze tópicos, procura inaugurar e sistematizar, caracterizando-a, a disciplina de Expressão Dramática. Os catorze tópicos que estruturam o pensamento de Gisèle Barret são os seguintes: 1 Um lugar para a Exdra, processo e produto, os produtos do processo, o olhar exterior, para uma pedagogia do processo, pedagogia da subjetividade, pedagogia da globalidade, os destaques, o coletivo, " Que olhar?", expressão/impressão, da polissemia, a neutralidade, síntese e reconciliação. ( Págs.. 188, 189)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	A um primeiro olhar, os estudos em torno da Expressão Dramática têm vindo a fazer eco de duas principais influências: uma de matriz anglo-saxónica, outra de inspiração francófona...simplificando, aquela parece dar particular ênfase à componente expressiva, enquanto esta colocaria mais em relevo a dimensão estética. ( Pag.13). Já no universo francófono, três nomes têm merecido especial relevo: André Marechal, Jean- Pierre Ryngaert e Gisèle Barret; o primeiro destacando a expressão "arte dramática", o segundo, insistindo no conceito de "Jogo dramático por fim Gisèle Barret, advogando a formulação de "ExDra" (Expressão Dramática) (Pag.97)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 5	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	... Gisèle observa os movimentos na macroestrutura: "Neste sentido, se a expressão dramática complica um pouco mais, trataremos de a substituir pela arte dramática que será mais fácil de eliminar como pouco compatível com a educação" E processegue no mesmo tom irónico: " Os Ministérios da Educação e da Cultura de todos os países do mundo não gostarão muito que os confundam e as suas prerrogativas respectivas explicam certas dificuldades que as artes conhecem nas escolas. A notar que não haverá mais problemas se não se tratar mais de artes mas de expressões, se no lugar de se fixar sobre os produtos, se interesse pelos processos. ( Pag.192). A disciplina de Expressão Dramática, pelo próprio facto de ser uma disciplina em que o sujeito se assume como o eixo de todo o processo, não pode, como sucede com disciplinas de maior especificidade, centrar-se em microtópicos atomizados, desligados uns dos outros, dissecados como que em ínsulas ou penínsulas cognitivas;... ( Pag. 204). Gisèle di-lo de uma forma (quase) cruel, quando recrimina esse olhar exterior, mesmo se, por vezes, dele transparece algo benéfico, reconhecendo-o como sendo " um regard douteux, dangereux, qui provoque le cancer ou l'absence de l'expression: deux extrêmes qui s valent bien comme aliénation, aberration, intervention dans la liberté ou l'autonomie" ...( Págs.. 209, 210) Nota: Barret (1981): A Expressão Dramática na Educação, comunicação apresentada ao Encontro Nacional, organizado pela Direção Geral de Serviços do Ensino Primário. ( Pag.190)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	a essência do pensamento (de Gisèle Barret) se encontra concentrada numa sua intervenção que, sob o título " L'Expression dramatique : Une Pédagogie du Processus", fez no contexto de um encontro de formação que, por ventura, constiui, ainda hoje , um marco na reflexão acerca da abordagem dramática no terreno educativo, enquanto fenómeno (arte? jogo? expressão? ) em Portugal. ( Pag.188). Que à expressão " expressão dramática" (criação de Gisèle Barret) tenha sido dada visibilidade no contexto de um congresso de Teatro é, em certa medida, singular, tanto mais sabendo-se dos afastamentos conceptuais que as duas dimensões viriam a desenvolver. ( Pag. 190)
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 6	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	..Enumeremos os fundamentos da Expressão Dramática " de um lado, o conteúdo geral, definido pelo subjetivo, o vivido e a polissemia que coloca o acento no sujeito que aprende, a sua experiência e a sua diferença, e que é reconhecido pela pedagogia. Por outro lado, a metodologia, caracterizada pelo indireto, o coletivo e a sua neutralidade, e que situa, igualmente, a Expressão Dramática no contexto de uma disciplina próxima da pedagogia" ( Barret,1986) ...A Expressão Dramática oferece um suporte humano sólido, por outro lado, oferece às artes um modelo que permite a integração, a interdisciplinaridade" ( Barret, 1986) em Cardoso ( s/ d) ( Pag.54). as cerimónias, os rituais, o circo e os espetáculos de teatro nasceram quase naturalmente com o homem.. ( Pag. 254)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	... Gisèle Barret afirma que ao nível do elementar (1º ciclo do ensino Básico), a questão do teatro Educativo (Educational Theatre) não se coloca, parecendo todos estarem de acordo em apresentar as atividades de expressão dramática como essencialmente diferentes das do Teatro (diferenças de natureza e objetivos, como diferenças de práticas e de "mise en Jeu") (Pag.53). De acordo com o Grand Robert, o conceito de expressão é: "Expression (...) n.f. (v.1360) ; expressio de exprimer ( v. exprimer) Petit Robert, Paris 1991, (pag.738). "Expressão Dramática - meios de desenvolvimento ou de enriquecimento da expressão pelo teatro, e por extensão (v.1968) pela atividade (drama) lúdica num processo de aprendizagem coletivo. Formas, práticas, técnicas de expressão dramática. O departamento de expressão dramático da Universidade de Montréal. Ao teatro ou arte dramática nós prefimos o termo, mais geral, mas na nossa opinião Mis exata, de expressão dramática que sob formas diversas existe no ensino" " a sua aptidão essencial diz mais respeito à impressão do que há expressão. ( Pag.89)...Distinguimos teatro, de espetáculo de teatro, porque o primeiro obriga a um espectador, pelo menos. Num jogo teatral ou jogo dramático, na denominação Ryngaertiana, todos participam, os que vêm e os que fazem.(Pag.52). A expressão dramática é assim uma disciplina ou área transversal que Barret considera que não é como as outras, no sentido de não possuir um território perfeitamente delimitado, " lugar - encruzilhada" que se manifesta por uma abordagem englobante, que diz respeito a tudo aquilo que poderia figurar nas Ciências da Educação... No entender de Barret, esta disciplina particular, singulariza-se por ser uma pedagogia onde o indivíduo é o próprio sujeito e objeto de estudo, estudando-se a si próprio. Barret 1979). ( Pag.59) a definição de drama de León Chancerel ou de Bryan Way, respetivamente, expressão dramática e jogo dramático surgem aproximadamente em 1939 na mesma altura em que Brecht numa conferência consagrada ao teatro experimental conceptualiza-o como " tudo o que não é aristotélico" Esta definição de Brecht marca no teatro a modernidade, uma nova relação com o público e uma nova relação do ator com a sua pessoa, com a personagem e com a própria fábula (distanciação) ( Pag.60)



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 6	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os realces poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. "o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; "a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; "o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; "a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; "o aqui e agora"- ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; "a naturalidade" - a conjunção de contrários; "a situação" - o que se passa, o todo globalizante.
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 6	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	
Finalidade Educação estética : Formação de públicos e formação cultural	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes do utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática , estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema , situação . estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem,som,texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação . espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d' atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 6	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da acção; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 6	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos (da educação dramática)	Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 6	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos;	Concluimos que a Educação do espectador através da Educação Artística Universal, Geral e Obrigatória é uma área que apesar de fragilizada, está em desenvolvimento no Sistema Educativo Português. Esta fraqueza manifesta-se não só pela própria organização curricular que configura, ao nível do pré-escolar, concretamente ao nível o Básico, cargas horárias reduzidas ou inexistentes, ou a sua viabilidade através de regimes de opção. Ao nível do pré-escolar, o trabalho de observação que registamos nos Diários de Bordo, faz sobressair um conjunto de inúmeras atividades artísticas, não correspondendo, do mesmo modo, a um nível qualitativo das mesmas. No primeiro ciclo, muitos professores - ou por falta de instalações, ou por falta de motivação, ou por falta de formação inicial ou continua, especializada ou pontual, de educação artística para os media - ainda omitem esta área. ( Pag.256) Neste limbo de contradições...se por um lado concluimos que a fragilidade produzida pela organização curricular manifesta-se essencialmente ao nível das artes performativas, os efeitos causados pelas mentalidades atingem com alguma uniformidade todas as áreas artísticas. ( Pag.257)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	Paulo Abrantes (1999), diretor do Departamento da Educação Básica, na nota de apresentação do documento em que o Ministério da Educação define as competências que o aluno deve ter no final do 9º ano : " O objetivo último deste trabalho foi sempre o de produzir uma publicação única que contemplasse as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar" (Pag.67). Este curso inaugura, em Portugal, os estudos de pós-graduação em Educação do espectador e terá a sua primeira edição em 2006/2007, o curso destina-se a comunicadores, educadores de infância, comunicadores culturais, artistas, trabalhadores sociais, animadores, técnicos (as) de serviço social, professores (as) e outros (as) profissionais que lidam com espetáculos ao vivo ou em imagem e crianças. ( pág.. 212)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	De 1900 a 1926 distingue-se na Éxedra o trabalho de Adolfo Lima e de Cesar Porto. Entre 1926 e 1974 a perspectiva de Aldónio Gomes e depois de 1974, um grupo de artistas-pedagogos difícil de enumerar porque se espalhou por todo o país com um importante trabalho no campo do Movimento Musica e Drama ( na educação das crianças) e Movimento e Drama ( na formação de professores) ( Pag.63). Desde 1976, em Portugal, que a expressão dramática e o teatro na educação. passaram a fazer parte dos cursos das escolas dos Magistérios Primários ( e infantil), sendo implementadas tanto como disciplinas autónomas como um conteúdo transversal, como atividades extra - curriculares, normalmente os clubes e grupos de teatro. ( Pag.64)A noção geral é de que tem havido um desenvolvimento quantitativo com as três linhas características, a lusófona, a anglófona e a francófona sem grandes alterações conceptuais. (Pag.87)
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	<p>A Expressão Dramática na escola enquanto disciplina artística é o espaço...para a criação de projectos artísticos...criando estratégias saudáveis e eficazes de integração de crianças oriundas de grupos minoritários. ( Pag. 3). Existe uma propensão inerente à personalidade e comportamento humano para a dramatização. essa propensão é observável quer a nível ficcional, através do " Faz-de-conta...é essa capacidade espontânea de representação dramática do homem que mais tarde evolui para o teatro. ( Pag.8). Elam (2001)... O teatro refere o complexo fenómeno associado à transacção ator - audiência, isto é, com a produção e a comunicação de significado...o drama diz respeito á forma da ficção designada para a representação do palco e construída de acordo com convenções (dramáticas) particulares... assim o epíteto dramático indica a rede de factores relacionados com a ficção representada.( Pag. 30). Para uma disciplina como a Expressão Dramática, todo o produto final contém em si um processo e todo o processo é, de algum modo, produto. ( Pag. 37)</p> <p>Melo (2005:15) : - "Utilizar modos artísticos de resolver problemas, mobilizando uma multitude de ferramentas expressivas, analíticas e decisórias em situações onde não há respostas padrão; - Comunicar os seus pensamentos e sentimentos através de várias linguagens não necessariamente verbais, dando-lhe um maior reportório de auto-expressão; e - Comprometer-se na construção de si e dos saberes de si, através da acção" ( Pag 312). " Imaginar possibilidades é central para a compreensão de outras pessoas, de outros tempos e de outros lugares. A imaginação é uma força integradora no currículo á medida que os alunos perguntam si próprios: e se fôssemos historiadores?, reis ou servos? E se vivêssemos mais velhos com mais experiência ou mais poderosos?... Quando os alunos associam as suas experiências com as de outros, então as suas perspectivas dos outros e as deles próprios, mudarão" Wilhelm, J. D. e Edmiston, B. (1998 : 4). ( Pag.23).</p> <p>Curiosamente Costa (s /ddata) defende que o termo teatro pode ser utilizado para designar o jogo simbólico da criança. ..destacando que o jogo simbólico é o primeiro teatro organizado que a criança pode e sabe fazer. Robinson (1980 : 158) afirma: a dinâmica central do Drama e as suas implicações revela que as actividades de Drama e teatro estão intimamente relacionadas dentro e fora do currículo" argumentando que tanto no Drama como no Teatro " enfrentamos outras realidades e temporariamente vivemos nelas, de modo a obtermos descrições e observações da vida real... Fleming (1998) salienta que as publicações mais recentes relativas às práticas dramáticas consideram as dicotomias entre teatro e drama, processo e produto entre outras como sendo falsas dicotomia ( Pag.32 )</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os reais poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. "o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; "a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; "o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; "a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; "o aqui e agora"- ao presente, a presença; "a movência" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; "a naturalidade" - a conjunção de contrários; "a situação" - o que se passa, o todo globalizante.
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	... (O ) facto da maioria dos alunos envolvidos terem alcançado uma autonomia que , acreditamos, os habilita a promover projectos futuros com sucesso. A inserção da criação artística no contexto escolar propicia que os alunos reflitam sobre as suas próprias experiências, convocadas pelo próprio processo criativo. daí termos promovido uma atitude reflexiva sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho de grupo, condição primaz à criação artística. ( Pag. 309) A expressão oral e a comunicação oral,suscitadas pelo processo de criação dramática desenvolvido em grupo, e pela partilha e debate exigidos pela necessidade de tomada de decisões consensuais, conduz à prática de estruturas orais, tais como a conversacional, a exposição e a argumental, ( Pag. 78)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser en vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	<p>pela implementação das práticas da Expressão Dramática destacamos...Estimular a criatividade a partir de propostas de cariz variada, como por exemplo temas de outras áreas curriculares, ao serviço da dramatização; ( Pag. 5). Courtney ( 1982: 68) destaca que se o Drama permear o currículo", os alunos podem-se tornar entusiasmados e motivados para com a sua própria aprendizagem ... " Os alunos ao colocarem-se no papel de uma personagem, atravessam com ela vários mundos, várias perspectivas, várias realidades...nesta viagem a perspectiva do aluno é confrontada constantemente com a perspectiva dos outros. Ao mesmo tempo que vai compreendendo as diferentes perspectivas, vai reflectindo sobre elas. Vai encontrando semelhanças e diferenças entre pessoas, entre locais, entre culturas. Vai assim compreendendo o mundo e descobrindo instrumentos para o criticar"( Pag.24)</p> <p>Heathcote destacou o papel do Drama (na nossa nomenclatura Expressão Dramática) na educação, vendo-o " como o meio de arraigar todo o currículo escolar atrás de um contexto humano donde pulou de modo que o conhecimento não é uma disciplina baseada em assuntos abstratos, isolados, mas é baseado em acção humana, interacção, compromisso e responsabilidade" ( Bolton, 1998: 177) (Pag. 3). Tudo pode servir de pretexto para acção: pode-se partir de um tema surgido durante o estudo do meio, de um acontecimento diferente que tenha marcado a vida do grupo, pode-se criar uma personagem imaginária ....tudo é permitido, tudo pode servir de material de suporte, sempre e quando respeite as regras definidas. ( Pag.7) As relações estabelecidas dentro do grupo de alunos /actores e os discursos, conversas, diálogos daí resultantes, quer no decurso da argumentação proferida durante o trabalho de mesa, quer no trabalho de improvisação e criação dramática, ilustram as possibilidades de como as realidades podem ser retratadas e recriadas. ( Pag 313). De acordo com Bolton (1984), as experiências que o Drama proporciona, em termos de leitura e escrita, incluem a pesquisa dos mais variados assuntos e consequentemente, o registo escrito acerca dos mesmos...Por sua vez a própria pesquisa implica a reflexão sobre comportamentos e temas actuais e reais, o que pode contribuir para a capacidade de integração e percepção da ordem social. ( Pag. 23) .</p>
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	<p>As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)</p>



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	<p>No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes de utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação: enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática, estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema, situação. estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem, som, texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação. espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d'atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>Pela criação, recriação e improvisação dramáticas, procurou-se a diversidade, a imaginação, a criatividade... pela implementação das práticas da Expressão Dramática destacamos...A coordenação dos distintos recursos expressivos específicos ao serviço da acção.... Promover os recursos expressivos corporais: avoz, o gesto, o movimento, como instrumentos de expressão, comunicação, de jogo e de criação.... Desenvolver projectos e estratégias que proporcionem o gosto pelo jogo dramático e pelo teatro, potenciando o seu valor comunicativo. ( pag. 5)</p> <p>...o espírito crítico, a autonomia. Estes são atributos essenciais que a escola deverá estimular em benefício do desenvolvimento individual dos seus alunos, de projectos comuns de cooperação e da construção social interactiva... ( Pag. 5).</p> <p>Para o sucesso da inovação curricular todos esses agentes deverão ser chamados a intervir, de modo que todos entendam e aceitem que a escola não deverá ser apenas um local de aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também um local de aprendizagem cultural. ( Pag. 15). " Os territórios curriculares regionais e locais podem coexistir com o território curricular nacional através de um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo que exigem a definição de critérios sobre a coordenação vertical e horizontal dos projectos de escola (educativo, curricular e didáctico). O denominador comum a perspectivas de territorialização regional e local do currículo encontra-se na exploração do meio como conteúdo curricular, prevista, aliás, nos princípios organizativos da Lei de bases do Sistema educativo, nos objectivos curriculares e nas propostas programáticas das diferentes disciplinas" ( Pacheco, 2000: 9 ) ( Pag. 16). Apple (1999: 63) O currículo não deveria ser apresentado como "objectivo". Pelo contrário deveria subjectivar-se constantemente, ou seja, deveria "reconhecer as suas próprias raízes" na cultura, na história e nos interesses que lhe deram origem... a expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante e a conhecer os outros, aquilo a que Melo (2005) chama de retrolimentação, e de causalidade múltipla. São fruto da criação artística colectiva, que surge também como estratégia de desenvolvimento de competências de cariz relacional. ( Pag.304).</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a ação dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da ação; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)</p>
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>( Booth e Lundy (1985) )sugere (m) que o grupo seja subdividido em pequenos grupos de improvisação o que permitirá que todos se integrem e conheçam as forças uns dos outros. ( Pag. 72). A acção na improvisação espontânea tem um final aberto. Booth e Lundy destacam que o processo da improvisação contribui para o desenvolvimento das competências dramáticas, não para o produto que é criado ... a liberdade de explorar situações dramáticas, sem a pressão de se estar a ser observado, proporciona, eventualmente, o bom teatro, e é a base de todo o bom drama.( Pag. 72). Dramatização é a acção de criar drama... Após a selecção e organização dos elementos que funcionarão como indutores à criação da acção que será retratada no argumento, o processo criativo que a dramatização proporciona é desenvolvido em grupo, nas fases da Dramatização propriamente dita e na montagem cénica, implicando alguns princípios básicos fundamentais para esse trabalho conjunto.Assi, ...Deverá também ter presente algumas convenções dramáticas e os elementos básicos do Drama - as personagens, o conflito, o espaço, o tempo, o argumento, o tema. ( Pags. 75,76)</p> <p>A dramatização pressupõe o exercício de técnicas de expressão dramática, as quais proporcionam a exploração de técnicas de criação de textos dramáticos, como é o caso do guião...que, por sua vez , propiciam a subsequente performance. ( Pag.77). Pela representação de um conflito mediante a técnica da improvisação, é conveniente abordar uma tarefa algo mais complexa que consiste em organizar a acção através de guiões escritos. Essa tarefa permitirá desenvolver conteúdos de personagens, de lugares, de ambientes..., a estrutura narrativa, os aspectos formais e normativos da expressão escrita... O texto dramático construído pelo grupo tem um carácter de obra aberta e incompleta que permite as mais variadas e distintas encarnações de personagens. ( Pag. 79)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Procedimentos específicos, processos, modelos (da educação dramática)	<p>O trabalho em equipa foi a metodologia adequada às condições especiais que caracterizam o Drama, pelo que todas as etapas foram delineadas e percorridas em conjunto... O teatro deverá surgir como uma actividade de carácter extraordinário, em que cada sessão deverá ser algo diferente do quotidiano escolar ( Pag.33) Fleming (2003) (refere que) os alunos envolvidos num projecto dramático não têm necessariamente de representar num palco, mas têm inevitavelmente de partilhar o seu trabalho uns com os outros no espaço destinado à exploração das actividades dramáticas... Quando interrompem esse seu envolvimento activo no processo dramático, ainda que temporariamente, tornam-se observadores da acção, pois existe um elemento reflexivo contínuo no Drama, no qual todos os participantes são simultaneamente espectadores e actores. ( Pag.36). O'Toole (1992:3) argumenta que processo/ produto estão relacionados um com o outro num contínuo mas define o processo em Drama como uma " negociação" e renegociação dos elementos da forma dramática, em termos de conteúdo e propostas dos participantes" ( Pag.38). Tradicionalmente ... a performance no palco não era considerada uma experiência relevante, tal como a que poderia ser obtida através de um workshop de Drama. Mas tal como destaca Fleming. (2003) trata-se de um argumento que deve ser contestado por se basear num modelo ultrapassado de prática teatral. ( Pags. 39,40)</p> <p>O processo de Dramatização pressupõe a soma de uma série de elementos, bem como a planificação da representação. É a esta última que se chama montagem cénica ou pôr em cena. No entanto, a montagem cénica não é o mesmo que dramatização. ( Pag.79).</p>
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	<p>As questões relacionadas com a integração curricular traduzem, necessariamente, a problemática da inserção da escola no meio, pelo que deverá promover a exploração desse meio como conteúdo curricular. ( Pag. 15). Mojarro e Carballar (1999) afirmam que a actividade dramática radica no carácter integrador que tem em si mesma a prática do teatro na aula ( Pag. 30)</p> <p>a larga possibilidade de abordagens do trabalho teatral na escola, leva a que diversas áreas reclamem a sua tutela nos últimos anos. Mas são...as áreas da educação artística e da língua e literatura, ao apostar no enfoque comunicativo, as que mais benefícios podem obter com a sua prática. ( Pag.30) em termos de práticas dramáticas, um projecto de grupo culminará com a apresentação do mesmo a um "público" mais alargado que aquele que constitui o próprio grupo, implica uma salutar preocupação com a clarificação dos conteúdos da estrutura dramática, que conduzirá a uma performance mais elaborada....(esta) é assim tida como um momento fundamental para a partilha e compensação do todo criativo...o que facilita a análise e a crítica da obra criada em conjunto. ( Pag.42)</p>
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: Influências	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 7	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	...uma questão muito específica que se prende com a relutância com que estes alunos deparam (formandos dos cursos do E. Básico), frequentemente, na sua Prática Pedagógica ou Estágio Final de licenciatura, em conseguirem implementar actividades de natureza dramática nas escolas onde são inseridos. Os professores da monodocência, responsáveis pela orientação da Prática Pedagógica destes alunos, oferecem, normalmente, grande resistência a implementação de actividades artísticas, por entenderem que o tempo lectivo de que dispõem não é suficiente para a integração dessas actividades.(Pag. 310). Opõem-se, na maior parte das vezes, pelo facto de não se sentirem habilitados para tal, por falta de formação, não querendo arriscar a sua imagem profissional. ( Pag.311)
Contexto autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	<p>... sendo a mais dominante a palavra drama. Para facilitar a escrita do texto, usei-a também, embora em Portugal tenha sido a terminologia de expressão dramática a adotada pelo Ministério da Educação. ( Pag. 7). J. Wilhelm e B. Edmiston (1998: XX ) "... drama não é teatro. Drama é criar significado em modelos mentais visíveis da nossa compreensão comum, em imaginativos contextos e situações. Não é acerca da representação ( performance) mas acerca de exploração... . ( Pag.8). O poder e a atração do teatro surge e é baseado no mesmo impulso na direção da expressão simbólica que existe através do jogo de papéis e da caracterização e o qual é a fundação do processo expressivo do drama. ( Pag.9). O debate sobre a diferença entre Expressão Dramática e Teatro parece começar a desvanecer-se, para se centrar num debate onde se reflete sobre o modo como os grupos " se narram". Necessidade de contextualizar a linguagem teatral no desenvolvimento da criança, ou nos diferentes grupos, parece ser uma preocupação assumida e generalizada, que permitiu aos especialistas concentrarem-se, ultimamente, mais numa reflexão sobre aspetos metodológicos do mesmo. ( Pag.10). Arte Dramática, aparecida em 1982, e Jogo Dramático utilizado em França em 1936, por Chancerel, continuam ainda hoje, a ser as expressões mais divulgadas, tanto no Quebeque, como em França. ( Helene Gautier, 2000) ( Pag. 11) como Taylor (2000:103) nos confirma dizendo que, para Heathcote: Como o drama é acerca de dilemas então o trabalho deve ser estruturado em termos em que as implicações das ações das pessoas podem ser exploradas em pleno. ( Pag.17).Lopes, M. V. C. (1999:12) acrescenta que esta abordagem de Barret se centra em três princípios base: "... uma pedagogia do indireto, segundo a qual não se pré-determinam objetivos e se proporciona uma progressiva integração no grupo; uma pedagogia Não - Diretiva, em que o animador induz e não impõe as suas orientações; uma Pedagogia do Coletivo, porque é no grupo e com o grupo que o indivíduo se revela, se exprime, interage e aprende a conhecer-se "Contudo a autora reconhece que Gisèle Barret, mais "... recentemente, tem vindo a colocar uma outra vertente no seu trabalho : a da sensibilização às práticas artísticas e em particular ao teatro, que aparece associado ao objetivo mais geral, de desenvolvimento da criança" (op. cit:12) ( Pag.43).</p> <p>Os princípios e os conceitos (trabalhados em drama) devem ser trabalhados com alguma profundidade e numa sequência temporal que permita a interiorização dos mesmos, caso contrário será difícil que a transferência ocorra. .. mencionando, também, o encorajamento que é dado ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, de associação e autonomia...Na experiência dramática onde os alunos são encorajados a descobrir vários caminhos para atingir objetivos e para resolver problemas.( Pag.28).</p> <p>. O teatro convida-a (a criança) a exprimir-se, a traduzir o seu mundo interior em palavras, em gestos, em luz, em cores, para, de seguida, o comunicar a outros. ...ela pode ver a sua realidade ampliada, caricaturada, para melhor a compreender.</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	<p>Para Cortney, R. (1987, p.39,cf. Fura I) o drama tem como principais pontos de partida, na sua inclusão em práticas escolares...: teaching method, learning method,expression, personal development, maturation development, health,social/ political awareness. Para ele as abordagens dos programas poderão privilegiar, tendencialmente as seguintes componentes:intrinsic,extrinsic, aesthetic. ...do ponto de vista dos objetivos...os reais poderão colocar-se nas seguintes áreas: transformation, cohesion, trust, form, language, oral skills, movement, skills. ( Pag.122). A autora (G. Barret) tem da pedagogia uma visão de valorização do momento pedagógico, considerando os elementos imprevistos que se manifestam espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto. (Pag.144). E é nessa sequência que Barret propõe como fundamentos do seu modelo didático de expressão dramática, inspirados nas filosofias existenciais e nas correntes humanistas, uma rede de treze conceitos (cf. Lefebvre, A. 1989). De acordo com a visão de síntese elaborada por Sousa, B. (1990), esses conceitos manifestam as seguintes características: "O subjetivo" - a consideração sobre o sentir individual. "o vivido" - a prática como referência permanente; "a polissemia" - a consideração sobre a diversidade dos sentidos. " o lúdico" - o jogo como princípio e ciclo de fundo; " a globalidade" - os elementos jamais se encontram isolados; " o processo" - ele é tão importante quanto o produto; "a ação" - a implicação no fazer - learning by doing; "o colectivo" - a célula de interação dos indivíduos; " a criatividade" - a invenção e não somente a reprodução; " o aqui e agora" - ao presente, a presença; "a movimento" - o fluxo e o refluxo, o mar do processo; " naturalidade" - a conjunção de contrários; " a situação" - o que se passa, o todo globalizante.Neelands relembra-nos que as convenções dramáticas que propõe "... estão principalmente ligadas com o processo do teatro como meio de desenvolvimento de compreensão acerca da experiência humana e também do teatro em si." Op.cit. : 5) ( Pag.20).J. P. Ryngaert (1981:45) é pela procura de novas soluções e pela vontade de inventar que o jogo dramático pode escapar à rotineira da imitação estéril. É assim que se torna não só instrumento de análise do mundo mas também uma arma face ao mundo.... o jogo dramático deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações". ( Pag.42 )</p>
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	<p>Germain, C. (1985, p.163)... a arte dramática tal como ela a concebe, tem uma dupla finalidade: habituer l'étudiant à comprendre les indices paralinguistiques du comportement, à faire l'expérience d'émotions et à les analyser em vue d'une meilleure communication interactive.( Pag.119). Como princípios de base de apoio ao modelo de expressão dramática de Barret é sugerida a utilização de três princípios : o indireto; o coletivo; e o não diretivo... Complementarmente o princípio do "coletivo" considera que aprendizagem dos indivíduos no grupo, com o grupo e muitas vezes através do grupo...( Barret, G. e Marechal A.1991, p.35)...a aplicação deste princípio procura estar atenta ao equilíbrio entre os elementos de um grupo, nomeadamente aos seus ritmos, estilos e necessidades. O princípio da " não directividade", que é associado a Rogers, traduz o sentido do humanismo que lhe está subjacente, assim como um respeito profundo pelo saber -ser. (Pag.146)</p>



Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	<p>Dorethy Heathcote acrescenta uma nova dimensão à discussão que é o carácter socializante do Drama... a autora alerta também para o perigo de se reduzir a função da Expressão Dramática exclusivamente ao desenvolvimento pessoal, pois esta abordagem poderia levar"...não só a reduzir a função do professor, mas também a reduzir o status da disciplina uma vez que a ênfase no crescimento pessoal ignora a importância do conteúdo e a busca do conhecimento" ( Johnson, e O'Neil, 1984:42) ( Pag.7). ... No drama educacional, é a atenção consciente da classe na criação do jogo que nós queremos estimular. Desta forma nós criamos uma oportunidade para uma coleção de atitudes que se relacionam entre si com vista à resolução de problemas. (op. cit.: 71) ( Pag.8).</p> <p>Patrice Baldwin (2004) aborda o Drama como uma metodologia de aprendizagem..." (è )como pensar sobre o pensamento ( metagognição) ensinar a pensar tornou-se nos anos mais recentes uma preocupação, e os praticantes do Drama começam a reconhecer que a estimulação, desenvolvimento e comunicação do pensamento tem sido e estado sempre no centro do processo dramático. (Baldwin,2004:X). As estratégias dramáticas propostas... centram-se numa parceria entre professores e alunos, co - participada, onde os pensamentos se partilham à medida que a experiência dramática se desenrola... ( Pag. 23) " A semelhança entre as tarefas devem ser semelhantes" ( Courtney (1982:81) Ou seja, tentar relacionar os conteúdos do Drama com os conteúdos de outras disciplinas...A prática de atividades dramáticas...poderão providenciar momentos de competências reflexivas, uma vez que criam oportunidades de se discutirem e se questionarem conceitos e princípios que, mais tarde, poderão ser úteis na abordagem à educação sobre os valores. ( Pag.27) " Importantes características das atividades devem ser identificadas e rotuladas" ( Op.cit: 83) Ao ser interiorizada uma estrutura de improvisação dramática, as crianças ou jovens poderão transferir e aplicar essa aprendizagem numa composição, por exemplo, se em ambas as atividades for identificada essa estrutura ( Ex: princípio, meio e fim) ( Pag.28) ... O conhecimento explícito do qual nós falamos articula-se com ao conhecimento que é tácito, intuitivo e baseado no sentimento, como resultado, nós compreendemos que o drama e o teatro são atuações de possibilidades, o testar de hipóteses, ao mesmo tempo que investigadores contemporâneos da educação examinam " o conhecimento prático", uma mistura de tácito e explícito, conhecido por "o saber como". ( Op. cit: 191) ( Pag.29) Assim, adquire maior segurança, autonomia, poder; o teatro torna-se para a criança, um instrumento de ação sobre o mundo exterior" (Op.cit:133) (Pag.22) No contexto de uma representação dramática, os alunos são constantemente confrontados com questões que eles próprios têm de resolver. Essas questões poderão estar relacionadas com a decisão e discussão sobre o(s) assuntos a representar, ou com a tradução cénica do(s) mesmo(s): a escolha do espaço, a época, dos efeitos sonoros, da caracterização das personagens, etc... ( e para ) as quais têm de encontrar respostas consensuais... ( Pag.33). Um outro aspeto...relacionasse com o facto do drama poder ser usado como uma ferramenta para a recolha de informação, ou seja ao imaginarem-se na experiência de outras pessoas, que podem ser de outros tempos ou pertencerem a outras realidades culturais, os alunos terão uma necessidade focalizada de investigar sobre as perspectivas que povoaram essas personagens... ( Pag.33 ) (Esta categoria è comum com a Educação estética)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação : Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	As escolas, ao procurarem relacionar-se e intensificar os elos de ligação com a sociedade envolvente...é nesta perspectiva que se poderá entender a importância e o grande volume de realizações de carácter artístico que têm lugar em Macau...As inspirações e os pretextos para essas realizações são vários. Desde os aniversários das instituições, aos concursos escolares, às festas com incidência no calendário...esses acontecimentos muitos deles com grande tradição cultural...Estes momentos...ajudam a construir um discurso que remete para a representação pública sobre a qualidade do seu desempenho (Pag.107). Esta dinâmica de funcionamento conduz a que o educador e o professor assumam o papel de ensaiador e de encenador dos produtos artísticos que se apresentam em determinado momento. (Pag.108)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	No que diz respeito à exploração pedagógica do jogo de simulação, é proposta a seguinte progressão: 1º momento: Mise en train: que tem a função de apresentação, pelo professor, das regras e de todos os detalhes do jogo; 2º momento: Événement: é o momento da representação dramática pelos participantes; 3º momento : Retour: é o período de discussão onde, normalmente, os participantes descrevem a sua experiência. (Pag.136). Etapas a seguir na criação de um jogo de papéis (Show et al, 1886b, (pág. 124) a) Definir os objetivos da aprendizagem; b) Identificar uma situação apropriada (ela deve ser interessante e permitir alcançar os objetivos); c) Identificar as personagens habitualmente associadas a esta situação; d) Determinar o número de estudantes que participarão no mesmo jogo de papéis; e) Decidir se o jogo de papéis deve fazer-se por vários grupos de uma vez ou um a um; f) Definir as etapas de uma pedagogia apropriada; g) Preparar as fichas para os diferentes papéis e desenvolver todo o outro material de suporte; h) Fazer o ensaio do material antes de utilizar na sala de aula. (Pag.137). Na abordagem da dramaturgia relacional, (Bernard Dufeu, Marie Dufeu e Daniel Feldhendler.) propõe-se a criação de um espaço imaginário na sala de aula que é designado por espaço intermediário,... onde as pessoas se encontram através das personagens. ( Pag.141)...Barret, G. (1986) indica deste modo as estruturas e os elementos de descodificação enumeração das estruturas A dupla estrutura da expressão dramática , estrutura de conteúdo: meio, identificação, tema , situação . estrutura de atelier: pôr em marcha, relaxação, expressão-comunicação, retroação. estrutura de grupo: unitário binário, ternário, (quaternário), microgrupo, coletivo. Suportes: material, imagem,som,texto, pretexto. estrutura da arte dramática (MEQ) objeto - personagem - fabula - representação. perceber - fazer - reagir (estrutura de atelier semelhante ao da expressão dramática) Pedagogia de situação . espaço - tempo, professor (pessoa, função), grupo (indivíduo, sociedade), conteúdo (programado, imprevisto), mundo exterior (privado, público). Alguns Elementos de Decifragem : O quadro compõe-se de um leque superior dividido em dois quartos e de um leque inferior que se pode rebater sobre o superior para mostrar a super posição das estruturas. as duas asas do quadro são independentes uma da outra e pode girar, o que mostra que elas são utilizáveis em todas as circunstâncias (estruturas internas pontuais). A dupla estrutura, combina a estrutura d' atelier e a de conteúdo, pode funcionar independentemente ou servir de referência teórica para prever todas as espécies de combinações. O Leque da pedagogia de situação compõe-se de cinco secções que podem rodar sobre os seus centros e percorrer todo o quadro, entrando assim em relação com as outras estruturas em função das acentuações escolhidas.( Pag.144)

Corpus de análise: Tese de Doutorado Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>...o trabalho de drama por vezes torna-se arte também e fornece uma experiência estética poderosa para os estudantes que participam J. Wilhelm e B. Edmiston (1998: XXI) ( pág.. 9) a autora Isabel Kowalski recomenda também que nesta fase de início do processo de literacia teatral, que seja a oportunidade de usar a própria linguagem teatral a preocupação educativa central, relegando o rigor técnico sobre o modo como a linguagem é empregue, para fases posteriores. ( Pag. 71)</p> <p>A montagem dessas oficinas é feita de uma forma progressiva, ao longo do ano, e pode incluir: Teatro de sombras e de fantoches, maquilhagens, disfarces, musica ou som, iluminação, cenários e adereços.... É neste contexto de descoberta e de exploração que a autora identifica o motor de arranque das experiências teatrais, através do envolvimento das crianças na criação e expansão das histórias espontâneas. ... ( Pag.46) a autora ( Helene Gautier) considera que as crianças a partir dos cinco anos já se podem envolver num "...teatro de experimentação e tentativas" e de fazer a aprendizagem do teatro pelo trabalho" se o meio onde a criança estiver inserida, a ajudar. ( Pag.46). A abordagem cultural - a autora refere que, "A exploração da linguagem dramática, nas suas múltiplas utilizações, a transposição do real, a abordagem dos textos dramáticos ou não dramáticos, a colaboração com os profissionais do espetáculo, a descoberta de espetáculos vivos, são outras tantas abordagens culturais indispensáveis a uma verdadeira educação artística" ( Barret e Landelier 1994: 16). Nesta abordagem metodológica do Drama através das oficinas do teatro, ... incluindo a partilha com públicos, ao que a autora ( H. Gautier) chama de espetáculos, as crianças... são responsáveis e autoras de todas as fases envolvidas no processo da sua construção... ( Pag.47)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	<p>Interessa-nos aqui a técnica do "Se mágico" e da sua relação com a improvisação dramática e o desenvolvimento da espontaneidade que são componentes do método de formação de atores e de construção da personagem. (Pag.132). Atuando, através do "SE", em qualquer um dos polos do pentágono, (personagens, acção,objectos,tempo,espaço) toda a acção dramática se altera, a aplicação desta técnica ao domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, exigindo embora da parte do animador uma flexibilidade na sua manipulação permite uma razoável eficiência na sua aplicação em sessões de trabalho.(Pag.134) O conceito de jogo que está na base da proposta de Hoppe (1980, p.20), é por ele entendido na sua relação privilegiada com a aprendizagem. (Pag.134) o autor coloca a ênfase num conjunto de princípios que deverão caracterizar as aplicações pedagógicas desta abordagem: o princípio da correspondência e de diálogo entre os objetivos de aprendizagem e do prazer lúdico da acção; o princípio da progressão da atividade lúdica, levando em linha de conta algumas variáveis : grupo, realidade existencial e dados da situação; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir ; o princípio da operacionalização das finalidades e dos objetivos a atingir; o princípio da precisão das propostas; o princípio do controle das propostas formuladas.(Pag.135). Roger Tremblay integra o jogo de papéis e o jogo de simulação...num quadro de pedagogia de comunicação em línguas segundas e estrangeiras...sobre o jogo de papeis, Tremblay (1986, p102) define-o como uma improvisação espontânea implicando 2 ou mais atores em papeis diferentes sobre um tema dado, no caso do jogo de simulação, a pessoa ocupa uma função social mas permanece com a sua identidade...estas técnicas poderão ser aplicadas genericamente, na educação, mas exigem alguns critérios de seleção, nomeadamente o tema, a situação, as personagens e o potencial de transferência para as aprendizagens linguísticas (Pag.136) O jogo de papéis como jogo de personagens, serve ...para reforçar as estruturas linguísticas já presentes (1986b, p.117). Em algumas das técnicas para animação do jogo de papéis, são identificadas propostas inspiradas em Moreno ...como por exemplo: a demonstração, o monólogo, a mudança de papel, o eco, a cadeira vazia, o monodrama e a rotação de papéis.(Pag.137) Esta perspectiva ( da Dramaturgia relacional) faz apelo às fazes de sensibilização e aquecimento, e de investigação de papéis com a ajuda de técnicas projetivas, de identificação e de técnicas de verbalização do vivido. Por outro lado, ela caracteriza-se também pela utilização de alguns processos, entre os quais se contam o recurso ao quadro vivo, ao jogo de papéis moreniano, ao teatro jornal vivo, ao teatro Play Back, também de Moreno, ao teatro- fórum desenvolvido por Augusto Boal e ao jogo sócio dramático.(Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	<p>Barret, G.(1984) classifica as várias abordagens das atividades dramáticas em função dos objetivos e das ênfases didáticas que lhes estão subjacentes. Assim elas, ou se enquadram em termos de estruturas, em termos de conteúdos ou em termos de objetivos. (Pag.122).Maréchal, A (1993), escolheu uma outra lógica, enquadrando as diversas abordagens das atividades dramáticas em mise en situation, dramatização e teatralização. (Pag.122). Para Aguilar, L. (1989a, 1989b, 1990,1991)...a abordagem deve ser integrada e portanto condicionada pela definição dos objectivos, assim eles se integrem nos espaços educativo, artístico ou terapêutico. (Pag.122).Apresentamos seguidamente alguns exemplos de modelos e de itinerários de atividades dramáticas...escolhemos um conjunto de seis exemplos de abordagens de atividades dramáticas: A técnica do "SE" de Stanislavski... a pedagogia do jogo segundo Hans Hoppe. ...o jogo de papeis e o jogo de simulação, segundo Roger Tremblay ... As técnicas dramáticas, segundo Alan Maley e Alan Duff....O psicodrama na aprendizagem das línguas....o modelo didático de expressão dramática e de pedagogia da situação, de Gisèle Barret.(Pag.133) O modelo didático de expressão dramática e de pedagogia de situação, de Gisèle Barret...preconiza uma pedagogia global e ativa. drama : ação enfatizando o saber-ser, perspectivando a manifestação dramática como meio de expressão e comunicação, enquanto o teatro, no contexto da educação, traduz um sentido metafórico, o que significa considerar os participantes-atores no espaço-cena da situação pedagógica. O modelo didático de expressão dramática de Barret, propõe, nas suas linhas de força, uma utilização do método indutivo com acento na mise en situation e no vivido individual e coletivo, no aqui e agora, apoiado numa pedagogia de situação. (Pag.142)</p>

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	<p>Bolton ( Op. Cit: 159) define o conceito de improvisação para Bryan Way como " um muito simples jogo (representacional) sem guião e sem audiência" ... ( Pag.14). A estratégia encontrada para a operacionalidade desta abordagem, materializou-se na ideia do "teacher -in role", onde o professor assume diferentes papéis e entra nas situações dramáticas que estão a ser vivenciadas é uma forma de o professor poder controlar a experiência dramática no sentido de colocar o grupo a refletir sobre as ações representadas pelas suas próprias personagens, no sentido de aprofundar o conteúdo da experiência humana... ( Pag.17). A " apresentação" inclui comportamentos de representação numa larga escala de atividades, tais como quadros, descrições ( pinturas),esculpindo, ação a partir de um script,teatro fórum, teatro de camara etc. todas estas formas de representação têm a responsabilidade de mostrar, são ensaiáveis e repetíveis. (por sua vez ) "Maquing" (Doing Drama) inclui os comportamentos de representação das crianças a brincar ao faz de conta (Make - believe playing). " living through" drama, hot-seating e toda a especie de "atuar" em todos os exercícios dramaticos nos quais os participantes são livres de explorar sem a preocupação de mostrar a alguém mais, não é susceptível de ser ensaiado ou repetido" ( Op. cit. : 274) ( Pag.19)</p> <p>Eis alguns exemplos: imagem parada e enquadramento parado ...(têm) como objetivo aprofundar um determinado momento para apreciação ou reflexão, ... ou para resumir os momentos mais significativos de uma determinada sequência dramática...camara lenta ...abranda a ação aumenta o controle individual e de grupo. Narrativa ocorre através do uso da narração pelo professor, as crianças mimam a ação com o contexto providenciado pela narrativa, jogos (games) dramáticos ( interessnte)são usados no contexto de uma determinada sessão, podem proporcionar uma atmosfera que impulse a continuação de uma história e disponibilize física e mentalmente os participantes; Rituais são atividades ritualistas que criam um enfoque e profundidade á situação que se está a representar. Facilita o pensamento reflexivo e a a compreensão de símbolos culturais ao mesmo tempo que cria um sentido de pertença num grupo cultural imaginado; Improvisações envolve as crianças na invenção de cenas, de uma forma espontânea, sem ensaios ou grandes preparações. Pode ser organizada individualmente, aos pares ou em pequenos grupos, necessitando penas da identificação da personagem, do espaço e do enredo;rumores consiste em espalhar boatos imaginários sobre determinados personagens, resultando na criação rápida de informação sobre as mesmas. Ao ser selecionada, essa informação pode alimentar a história que se está a construir. cartas consiste em escrever cartas em personagem ou, personagens que recebem cartas, podendo ajudar a aprofundar e a organizar as ideias em função do que se está a representar, assim como contribuir para o avanço ou alteração do (rumo ) da história... .( Págs.. 25,26) ...e neste processo de tentar resolver problemas que foram identificando, recorrem a conhecimentos que mobilizam de áreas diferentes. ( Pág.26) A reflexão que se realiza durante ou depois da experiência é também ela, despoletadora de flexibilização e sistematização do conhecimento que emergiu da experiencia de que eles foram autores. ( Pag.33). Embora não tenha sido indicado o grupo etário envolvido, a descrição do processo desta experiência leva-nos a pensar tratar-se de grupos de jovens, onde a escrita do texto dramático é criado pelo grupo, a partir de indutores que os levem a refletir sobre o contexto social onde estão envolvidos. ( Pag.54)</p>
Estratégias Procedimentos específicos; processos; abordagens (da educação dramática)	

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	( Neelands, 1984: 4) O desafio é encontrar uma forma satisfatória de organizar o currículo de forma a enfatizar as inter-relações e unidades entre as áreas de experiência de aprendizagem. Desta forma as relações entre a experiência da aprendizagem na aula e a experiência do mundo da criança ( que não é fragmentada mas unitária) são fortalecidas em vez de enfraquecidas. ( Pag.21)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	No que diz respeito à expressão dramática, é uma vivência praticamente inexistente, desde os seus tempos das brincadeiras do faz-de-conta... para a maioria dos alunos futuros professores do 1º ciclo, que têm a responsabilidade de abordar esta área na sala de aula, o seu primeiro contacto com a disciplina inicia-se na sua Formação Inicial...Contudo, nas artes, e mais concretamente na expressão dramática, a sua formação tem que contemplar três momentos num só: uma sensibilização à prática dramática, a aprendizagem da linguagem dramática propriamente dita e a sua adequação metodológica e didática às crianças que frequentarão o 1º ciclo do ensino Básico. ( Pag.3). " Na segunda metade deste século protagonistas da educação em Drama pareceram mais interessados em persuadir os professores de que as diferenças entre as diferentes práticas eram mais importantes do que os campos em comum. ( Bolton, 1998 : xv ( Pag.12 ) Refletindo sobre a prática das artes no sistema escolar, a autora ( Melo 2005) ...Refere, por outro lado, que os artistas e professores especialistas das diferentes artes, mais envolvidos na formação de profissionais, não se têm dedicado à reflexão e à investigação do papel das expressões artísticas no contexto de uma educação artística generalista. (Pag.12)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	Continuando na sequência de autores que mais influenciaram os professores de Expressão Dramática em Portugal, destacamos Gisèle Barret... que segundo A. Martins ( 1998: 114), se apoiava numa pedagogia de situação. (Pag.42)
Contexto Referências: Autores, Instituições/ Revistas da especialidade/ Correntes teóricas - práticas	

Anexo Nº 24

Grelha organizadora dos conteúdos das Teses de Doutoramento sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto de Influência

Corpus de análise: Tese de Doutoramento Nº 8	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade(expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	
Contexto referencias autores;instituições;revistas da especialidade; correntes teórico- práticas	



Anexo Nº 25

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	As artes são para potenciar outra coisa. Antecipar as coisas. A função é que seja um dos elementos despoletadores de um novo modelo de escola, que tem que ligar o interior ao exterior, espaços de formação com espaços criadores, as escolas artísticas com as escolas gerais e tem que se perceber isso. As artes são interfaces, não são para ficar fechadas numa sala no interior dessas escolas que são cemitério, a maior parte delas. Não, é para romper, para atirar pontes, isso é a função da arte, a função do teatro é essa. ( Pag.22). Não é só o Teatro do Oprimido mas todos os projetos de ciência e teatro. Há vários domínios, há o teatro e memória. O teatro serve para isso, para descobrir-se o mundo e inventar-se o mundo. Ao metê-la (a arte) na escola andamos a reduzi-la, o problema é abrir a escola, não é fechá-la.(Pag.22)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	já desde 2000, quando eu tentei fazer a experiência das vertentes das artes performativas, nas escolas, que deu origem ao fim da expressão dramática e das oficinas, essa que tu estavas a dizer em 2001, onde tentei fazer um programa de teatro que fosse uma disciplina mas que, ao mesmo tempo, fosse um espaço de convergência, quase que era a área de projeto. Que é a mesma ideia do dentro e do fora da escola. (Pag.21).
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Corpus de análise: Entrevista Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoa e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	Eu acho que nós partimos das práticas do Boal, que eram centradas sobre a pessoa, sobre a sua própria afirmação, o seu próprio destino sobre as comunidades, das temáticas sociais. Eu acho que tudo aquilo que fizemos está centradas nisso...eu fiz uma síntese. Na minha tese eu falava de três pessoas. Na Gisèle enquanto por causa da pedagogia da situação, olhar o outro, ter capacidade de responder à situação, deixar que as coisas surjam naturalmente, que não haja negação do outro, tínhamos que aceitar o outro, nesse sentido do respeito pelo outro, que as situações só se desenvolvem se cada um puder crescer e não for tapado pelo outro(Pag13). Esta dimensão do conhecimento (trazida por Brook) Porque hoje ... só me interessa o teatro fundamentalmente para que a pessoa se descubra mas que a pessoa produza conhecimento.(Pag.14)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	O Boal (Augusto) enquanto, no fundo, ligação à comunidade e à dimensão social (Pag.14) (hoje) há um forte movimento de dimensão social, com as questões e com todos os projetos do Teatro do Oprimido, (Pag 20).
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	(hoje)... há projetos mais teatrais, de dimensões mais teatrais, penso eu que é o projeto Panos, da Culturgest. E, acho que no anterior das escolas, hoje, é a parte exterior a puxar, segundo me parece e eu acho que era importante que isso acontecesse.( Pag.20) Portanto, nós temos que antecipar a função da história...e se interessa aos jovens não é para criar espectadores, é para criar cidadãos conscientes e que são atores do seu próprio mundo, do seu próprio tempo. Porque eu pensar que estou a formar espectadores, isso é muito redutor e não é certo que isso seja verdade. Para já, porque a maior parte do teatro que se faz não corresponde ao interesse das pessoas, é uma chatice. Depois as artes é para formar cidadãos conscientes e para eles se exprimirem. Depois, se forem ao teatro melhor. Mas o primeiro objetivo é formar cidadãos. (Pag.23) o Brook (Peter) enquanto espaço de conhecimento e de cruzamento das várias áreas disciplinares. (Pag.14) O teatro tem a função de abrir a escola ao exterior e o exterior á escola...é o espaço do pensamento complexo e global. ( Pag. 22.)
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	

Anexo Nº 25

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	
Estratégias Procedimentos específicos; Processos; Abordagens ; Atividades (da educação dramática)	No fundo, tudo é trabalhado e é mais a ideia do processo, temos que deixar que os processos aconteçam e dar espaço, para que os processos se desenvolvam em cada uma das pessoas e nos grupos. Normalmente, quando nós falamos em teatro falamos em produto e quando falamos em produto, a uma determinada altura, o produto domina o processo porque é preciso fazer um produto. E a dimensão dela, e por isso é que ela fala muito na expressão dramática que não é teatro, é nesse sentido, que era importante deixar acontecer alguns processos, que isso é que é mais importante, e os produtos poderão acontecer mas é fundamentalmente o processo que é determinante. (Pag.15) ( hoje temos correntes teatrais em que o produto só acontece como resultado do processo ( A criação teatral devem de processos improvisacionais))
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	A expressão dramática ou o teatro na educação passam a ser assumidos como não uma disciplina como as outras no interior da escola, nem como uma prática de criação artística que a arte empresta ou cede por momentos à escola, ao mundo da educação, mas sim um espaço de interface, de cruzamento, em suma, de criação do novo que deve ser o objetivo central da introdução das artes na escola.(Pag.2) .

Corpus de análise: Entrevista Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	<p>destrói o movimento que havia, que começou em 81, com o primeiro encontro de expressão dramática, quer nacional, já tinha gente internacional que se faz no Magistério Primário onde vem a Gisèle, é o Bryan Way ... e o Ryngaert. (Pag.1) O Ryngaert e a Gisèle que nós encontrámos em Évora, em 79 onde se desenvolvem os contactos e o inglês que veio. (B. Way).( Pag.1). Em 83 há um segundo ( encontro) também ainda na Escola do Magistério. (Pag. 1). em 89 passamos para o Porto. Foi no Politécnico (IPP) o quarto Encontro Internacional de Teatro, de Expressão Dramática, de Teatro e de Educação. Faz-se pela primeira vez um manifesto, assinado por toda a gente ... Depois há uma série de gente que acaba por continuar a ter intervenção em Portugal de outra forma...O Pierre Voltz trabalhou muito com a Isabel Alves Costa, nos projetos de teatro de jovens europeus...Mas é a partir desse depois eu vou a Itália, ao Congresso de Sociologia e encontro o Carrasso de ANRAT o Roger Deldime da sociologia do teatro e Émile Lansman que é da Associação Belga de Teatro e educação e das edições Lansman e depois com esta gente... então o Carrasso vai ter uma intervenção muito forte, fazemos, estruturamos uma equipa, uma estrutura para organizar o Congresso da IDEA...a partir proposta dos anglófonos e dos ingleses trazida pelo Francisco Beja, para organizar um Congresso Mundial e nós quisemos agarrar essa ideia, mesmo sem grandes estruturas e perdendo a outra. Exatamente este salto muito grande foi um salto sem suporte sem estrutura. (Pag 5). A partir do 3º Encontro (1986) ele (Nóvoa) já estava na Suíça, penso eu, ele estava a fazer o mestrado, ainda, ou o doutoramento. Portanto, o do Conservatório realizei-o eu, sozinho, com o apoio dele e no Porto (1989) já organizo com o Francisco Beja (Pag.9).</p> <p>Depois há uma realidade importante que é o Getap...é pelo Getap que eu faço os programas das Oficinas de Expressão Dramática. Sim é projetado. Eles tinham Ensino Artístico e Tecnológico e Profissional.(Pag.10).Ela G. Barret é determinante desde 79, a altura em que veio a Évora, aos encontros de Évora, e depois vai ter uma importância muito grande e uma influência muito grande fundamentalmente a partir dessa dimensão da pedagogia da situação.(Pag.15). Os grandes momentos neste processo todo foram os encontros. Para já foi a abertura, a reforma das Escolas do Magistério. A reforma das escolas e a entrada da expressão dramática, de movimento e drama, ... E isso foi permitido porque as escolas do Magistério não sofreram nenhuma reforma desde o tempo do fascismo. Ficaram incólumes mesmo na reforma de Veiga Simão. Depois a seguir foi o facto de nesse grupo de gente da expressão dramática que foi para as Escolas do Magistério haver gente que vinha do teatro e gente que vinha da Educação pela Arte.</p>
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	<p>Esse crescimento, como se diz agora, sustentado levou um grande abalo porque avançamos para a realização do 1º Congresso Mundial de Teatro e Educação, o encontro fundador da IDEA. (Pag.4). Perdemos logo o controlo desse movimento, onde havia um grande poder dos anglófonos e, fundamentalmente, dos ingleses e dos ingleses muito políticos, que eram no fundo movimentos trotskistas.( Pag.4). O Encontro Internacional de Teatro e Educação...(1989) não, não vai dar à IDEA. Esse movimento era um movimento muito sólido, muito bem estruturado que nós com a ideia da IDEA perdemos completamente. (Pag.5). Acontece o congresso da IDEA e desaparecem os nossos encontros internacionais. Eu acho que a partir de 90 começa-se a assistir ao desfazer...o movimento é todo contraditório, começa a haver formações especializadas e as coisas começam a desaparecer do sistema de ensino.(Pag.17) Os desafios que se colocam...acho que isto está no grau zero. (Pag 19)</p>

Anexo Nº 25

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	(um percurso, um itinerário dos impulsionadores da educação dramática, em Portugal pós o 25 de Abril) Isto na questão do Primeiro Ciclo, do Ensino Primário e dos Magistérios. E depois há outro movimento... Eu acho que todos os professores que vão para as Escolas do Magistério, essa equipa, são um pouco os impulsionadores a um certo nível. Depois há um outro movimento que é dos Encontros de Teatro do Secundário, dos Clubes de Teatro...(com o Tito Amorim; Mário Primo etc.) Que é outra coisa que é preciso ver e que nós não... e só havia contactos esporádicos. Também havia os programas dos clubes de teatro feitos pelo Mário Barradas, não é? ( na verdade...se for verdade o programa da Opção de teatro do 9º ano). Eu só sei que em 92, quando se faz o Encontro Mundial de Teatro e Educação, o Congresso do Porto que funda a IDEA, quem o vai é o antigo director do GETAP Joaquim de Azevedo, que então era Secretário de Estado da Educação (e)...afirma a vontade de apoiar a abertura dum Diploma de Formação Especializada em Teatro e Educação na Escola Superior de Teatro e Cinema, uma reivindicação de há muito dos professores de Movimento e Drama/Expressão Dramática/Teatro e Educação.(Pag.11)

Corpus de análise: Entrevista Nº 1	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	<p>havia a ideia que fosse de dois em dois anos que juntasse gente de várias linhas do ensino que trabalhavam na questão do teatro e educação. (Pag.1) . E é interessante que, em 86, o encontro ter-se realizado nas instalações da Escola Superior de Teatro e Cinema, passagem que teve um grande significado pois passou-se do universo da educação, até aí tínhamos realizado os encontros nas instalações da Escola do Magistério Primário de Lisboa, para o universo da formação e criação artística. (Pag.1) Se foi em Évora, em 1979, que o encontro fundador ou iniciador, uma estrutura de criação artística, e daí passamos para o universo da educação, com a passagem para a Escola Superior de Teatro e Cinema,(Pag.1) tínhamos regressado ao mundo da criação e formação artística. Faz-se esse primeiro manifesto que perspectivava, exatamente, a continuação de publicações, de uma revista em várias línguas que ligasse isto tudo. Portanto, estava-se a construir, ao fim de 8 anos, um movimento bem interessante, em termos internacionais, onde a referência, ou melhor, a plataforma era Portugal. (Pag.2).Ter-se avançado com este crescimento sem grande suporte, sem grande organização, onde já entram outro tipo de franceses, aí ligados à ANRAT que eu encontro em 89. (Pag 4). a APED passa a entrar (na organização dos encontros) a partir de uma certa altura. (Pag.5). Mais para nós tentamos potenciar a APED, eu acho que foi um erro. (Pag.5). Mas os Percursos ( a revista Percursos) não têm nada a ver com a APED. Eram nossos, eram dos encontros, temos ali o nome da APED para dizer que a APED existia, para dar alguma força à APED.Pag.6.No fundo, quem organizou os encontros sou eu e o Nóvoa. Pag.6. Os encontros partiam de Lisboa, da Direção Geral do Ensino Básico, foram organizados a partir de lá, o 1º, o 2º e o 3º e quem estava lá era eu e o Nóvoa.(Pag.6). Com o apoio de técnicos e da estrutura da DGEB, num primeiro momento que era dirigida pela Maria José Rau a quem devemos muita da abertura, e, posteriormente, pelo Carlos Vicente, que coordenamos a organização dos encontros.(Pag.7) Exatamente, com a entrada do Beja, no Porto ... até ao terceiro têm chancela do Ministério da Educação, só no quarto é que aparece com os Percursos a questão da APED e nem sequer é a APED, é a Associação Portuguesa de Expressão Dramática de Teatro e Educação, é a APEDTE, uma sigla que na realidade não correspondia a mais do que um desejo.(Pags.7 , 8) Nessa altura porque entretanto fazemos os encontros de Teatrotekas (1991) e encontros de teatro educação no Porto, há uma série de encontros, é um momento muito dinâmico. ( Pag.8.) As OEDs são enquadradas pelo Getap e fazem-se uma série de a publicação da... eles fazem a legislação até da intervenção artística, não sei se era por ser no secundário (Pag.10) a pessoa que faz o primeiro bloco( do programa da OED) é a Agda Sena e fica uma coisa muito esotérica e depois a dois e a três já as faço eu onde é muito maior a dimensão e a presença do teatro no programa das oficinas( Pag.11, 12) Há um material muito importante produzido no Porto, foi um documento com a história, o estado das coisas e os desafios das práticas e dos projetos de Teatro e Educação dos diferentes países presentes no encontro .. Há um dossier não sei com quantos países.</p>
Contexto referências :autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico-práticas	J. - P. Ryngaert; Gisèle; ANRAT; G Carrasso; Bryan Way ; gavin Bolton ; Pierre Voltz ; Wanzo ; Loredanna Perrissinoto ; Tomás Motos; André marechal ; Francine Chainé ; IDEA ; ANRAT ; Roger Deldime; Emile Lansman ; APED ; A. Nóvoa ; Francisco Beja , Amílcar Martins , Luís Aguilar ; Isabel A. Costa , Maria José Rau ; Carlos Vicente ; Revista Percursos ; Tito Amorim ; Mário primo ; Mário Costa; João Alvim; GETAP ; Jorge Mota ; Agda Sena ; Peter Brook ; Oliver Sacks ;

Corpus de análise: Entrevista Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	As questões que o Brecht colocava, se calhar lidas à luz de outros olhos teve, teve, para mim estiveram presentes, não é? As questões básicas do seu pensamento, não são? De um, ... de uma abordagem ao teatro que... que tentasse fazer as pessoas refletir e pensar sobre o seu quotidiano, de alguma maneira questioná-las, questioná-las a elas próprias e pensarem sobre isso .(Pag.1) no âmbito das práticas dramáticas de educação formal e não formal, acho que tu tens uma linha ligada às questões todas ligadas à animação teatral e muitas vezes ao teatro amador, em que (Brecht) tem uma influência ( Pag.1) Para mim, depois há uma leitura que foi, ... que foi fundamental, que é uma influência do Drama and Education inglês, através do Gavin e da (Dorothy que são profundamente influenciados pelo Brecht. (Pag 2) .é gente que é profundamente marcado pelo, pela influência do Brecht e, ... pela influência do Brecht e não só sobre a questão estética, mas muito sobre a questão política. o Brecht não existe sozinho, também existe o (Piscator), também existe mais (Pag.3) certos movimentos políticos fundamentalmente universitários, estão muito ligados também ao movimento teatral ...tenho, tenho dúvida.(Pag.13) O Boal pode-se ter tornado por causa da Barraca mais visível, mas tu tinhas as coisas brechtianas a acontecer em todo o lado...– Não, não era nada, quer dizer, aliás, a agenda estética do Boal era pobre. (Pag.29).
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	Em relação às práticas educativas dentro da escola, eu acho que oscilou muito...trabalhamos com níveis etários muito baixos, pelo menos nos princípios, não é? Portanto, crianças muito pequenas1º ciclo, ...dá-me ideia, mesmo... aí as influências dominantes eram (Barret) e não sei quê...(Pags.1, 2). Porque eu acho que sempre que o Paulo Freire seja, aliás pelos contactos que eu tenho com as coisas do Paulo Freire e que são com aquela malta do Orlando...É essa malta que traz o, as campanhas de alfabetização e o Paulo Freire que é a mesma malta do teatro, da animação teatral...E é aí que o Paulo Freire chega por aí, e mistura-se de alguma maneira a alguma malta, as primeiras incursões do Boal estão misturadas com essas gente que está ligada ó, aos gajos da, da animação e das campanhas de alfabetização e não sei quê. O Boal entra por aí. E houve-se falar do Boal (dedicado a isso).(Págs. 30, 31).
Função Códigos dramáticos e teatrais: ; cultura teatral, performativa e dramática	
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	

Anexo Nº 26

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	sim ela (a G. Barret) é muito centrada no eu, muito centrada no grupo, muita dinâmica de grupo. (Pag. 4)
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	



Anexo Nº 26

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	mas a herança do Teatro Fórum ficou em França (de A. Boal)...e permanece em França. Em Inglaterra os gajos têm muita coisa ligada a isso, e usam o Teatro Fórum como ferramenta didática. Com força. ( Pag.21)
Estratégias Procedimentos específicos (da educação dramática)	
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	eu acho que a Barret, marca muito, embora na altura apareça um gajo que é convictamente Brechtiano, que é o Ryngaert, não é? (em 1979 num encontro promovido pela U. Infância do C.Cultural de Évora) ( Pag. 2 ).Eu acho que esse lado ( Visão brechtiana) que eu me confrontei depois mais tarde, mais estruturado, que eu identifico com, com as preocupações do Brecht, ainda em revistas e indiretamente tem muito a ver depois com o que eu ... eu apanhei em Inglaterra...havia (na malta) ligada à prática das coisas um... um grande questionamento político e social em torno das questões práticas.( Pag. 5) Cá em Portugal, o que é que eu reconheço...– Barradas. Mota de uma maneira de outra, de uma forma muito mediada pelo Brook, mas o Brook é [ri] o Brook era engraçadíssimo Para veres, estava a ler o Espaço Vazio e ele é um brechtiano convicto.( Pag.6). (A grande influência) foi (d)a Giselle e todo um ar, eu acho que a Giselle acertou no tempo. Acertou no tempo que a malta estava.( Pag.19). Tu olhas para os gajos franceses mesmo, quando tu falas com, com o (Carasso) e com os gajos franceses que estão mesmo no terreno, esses gajos descolaram da...a Gisèle nunca entrou lá. Nunca entrou com força...mas tu tens depois, dos gajos do terreno, que é muito Carrasso, estava, estava ligada à ANRAT Pags.(19,20)

Corpus de análise: Entrevista Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos	<p>O que eu penso é que a nossa prática para experimentar esse tipo de coisas é que era muito limitada, porque era uma miséria, porque a gente podia tentar com os nossos alunos, que eram professores em formação, mas depois tive algumas dificuldades, porque as nossas condições de formação não eram, ... não tínhamos muito tempo, não tínhamos grande disponibilidade ...e não tínhamos a reflexão, ... e... E, mas passava-nos um bocado ao lado, daí que era mais fácil para nós pegar nas coisas da Barret do que pegar propriamente nas coisas do Ryngaert. Eh... para mim...ainda hoje. (Pag.2) acho que é um fenómeno de moda. Eu acho que tu tens aqui em Portugal a tal coisa que esteve ligado aos anos da militância, não é? E a coisa do Brecht é quando os anos da militância passam e vem tédio e vem não sei o quê [ri] e já ninguém quer saber do Brecht para nada. E... já ninguém fala disso. (Pag.10).de repente, o grande choque para mim foi descobrir quanto da Barret era vazio. E de repente confrontar com o que se fazia em Inglaterra)...ela é sempre igual e tu estás a trabalhar no vazio, estás a trabalhar em terapia de grupo...um bocado muito curto e um bocado requeitado. E...não. Há coisas ali que são, alguns conceitos foram importantes para mim, mas há outros que de repente não têm interesse nenhum e a mim a descoberta dos (ingleses), o que me fascinou muito, foi de repente descobrir que aquilo não interessa nem ao Menino Jesus...o que eu descobri], é que é assim, a Barret afastou as práticas dramáticas do teatro... profundamente..., quando eu digo «do teatro» quando eu digo «do teatro», eu digo de uma linguagem estruturada que tem reflexão, que tem ideias, que tem coisas, estás a perceber...ela recusa a forma, portanto ao recusar a forma na metodologia., e ... Inglaterra foi o grande reencontro daquela rede com coisas que para mim eram coisas básicas da linguagem teatral. (Pag. 11, 12). Enquanto uma balela à Gisele Barret, com meia dúzia de (tópicos) que se faz muito facilmente. E esse tipo de coisa exige, exige algo mais, exige mais dedicação, exige mais conhecimento. Exige umas cabeças mais estruturadas, exige mais confiança e uma prática mais sólida. Portanto daí eu achar que, que não vês muito disto nas escolas, porque não é fácil de fazer. Enquanto as outras coisas são fáceis de fazer...não é só fácil de fazer nos contextos escolares que tens agora, em que o lugar que isto tem é mínimo, é uma coisa só para divertir e entreter com lugar muito pouco relevante portanto ninguém dá a canseira muito de se meter nisto, porque isto exige um outro tipo de coisas.(Pag.14).</p>
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: planos estratégicos	
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	<p>As coisas da Isabel, são exemplares do que foi o peso da Gisèle, também realmente aquele primeiro dela, de deslumbre que foi a cidade ...é destilado o pensamento da, da Gisèle. Tu apanhases isso é que tu percebes aquilo onde aquilo destilou. E quer dizer, as coisas do Amílcar e até o Aguilar agora (está-se a dedicar) à terapia, não é? Portanto, os filhotes da Giselle seguiram, seguiram um caminho muito próprio...ele (Carlos Fragateiro)sim foi no meio daquilo, mas diferente ele tem o outro lado da intervenção política, [quanto mais não seja no PS].( Pag. 19)</p>

Anexo Nº 26

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 2	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto: referências autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	Gavin Bolton ; Dorothy Heathcoate ; Brecht ; Piscator ; Joan Littlewood ; Stig Eriksson ; Gisele Barret ; David Davies ; SCYPT (revista inglesa de Drama) NADT (National Association Drama Theatre revue) B. Dort ; Mário Barradas ; Gail McIntyre ; A. Durães ; Luis Varela; J._ P. Ryngaert ; Juliane Morgan ; Augusto Boal ; Céu Guerra ; Hélder costa ; José Carretas ; Amílcar Martins, Carlos Fragateiro; Luís Aguilar; APED; Isabel A. Costa ; ANRAT; G. Carrasso ; APTA; Manuel Guerra; Lee Beagley; Paulo Freire ; Orlando Garcia

Corpus de análise: Entrevista Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	As questões que o Brecht colocava, se calhar lidas à luz de outros olhos teve, teve, para mim estiveram presentes, não é? As questões básicas do seu pensamento, não são? De um, ... de uma abordagem ao teatro que... que tentasse fazer as pessoas refletir e pensar sobre o seu quotidiano, de alguma maneira questioná-las, questioná-las a elas próprias e pensarem sobre isso .(Pag.1) no âmbito das práticas dramáticas de educação formal e não formal, acho que tu tens uma linha ligada às questões todas ligadas à animação teatral e muitas vezes ao teatro amador, em que (Brecht) tem uma influência ( Pag.1) Para mim, depois há uma leitura que foi, ... que foi fundamental, que é uma influência do Drama and Education inglês, através do Gavin e da (Dorothy que são profundamente influenciados pelo Brecht. (Pag 2) .é gente que é profundamente marcado pelo, pela influência do Brecht e, ... pela influência do Brecht e não só sobre a questão estética, mas muito sobre a questão política. o Brecht não existe sozinho, também existe o (Piscator), também existe mais (Pag.3) certos movimentos políticos fundamentalmente universitários, estão muito ligados também ao movimento teatral ...tenho, tenho dúvida.(Pag.13) O Boal pode-se ter tornado por causa da Barraca mais visível, mas tu tinhas as coisas brechtianas a acontecer em todo o lado...– Não, não era nada, quer dizer, aliás, a agenda estética do Boal era pobre. (Pag.29).
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos;	que eu penso que a luta devia ser dos criadores de hoje, e dos educadores, que é lutar pelo mundo do ser sensível, da educação do ser sensível. Ou vamos perceber isso urgentemente ou o mundo da razão está a dar cabo de nós. O mundo da razão é essencial mas...(Pag.30)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral 	em Portugal e uma coisa que se falava muito (antes do 25 de Abril): a distanciação, a distanciação e a rutura. (Pag.1). A arte não aristotélica também está lá nesse livro que é da Ana Ubersfeld que eu também conheci, essa conheci-a também, essa já conheci depois do 25 de Abril.( Pag 2).depois do 25 de Abril foi uma vergonha porque... aí está, já podemos falar do depois do 25 de Abril, começaram a dar os conteúdos e esqueceram-se da forma e então ficava uma coisa de propaganda política e vem-nos um Brecht profundamente propaganda política e a monotonia porque para fazerem a distanciação é não dar inflexões, é não comprometer nada da alma. Como se fosse possível, como se o Brecht alguma vez fez uma coisa dessas e fez-se até muito Brecht, nunca se fez tanto Brecht.(Pag.4) É que o gesto tem que ter significado no teatro e, na época do Brecht, o teatro era de outra maneira, era o teatro francês que estava na moda, é preciso não esquecer isso, e vinha também da Rússia, das coisas do Tchekhov. Esse já era melhor, porque as pessoas também leram do Stanislavski só o primeiro livro e esqueceram-se de ler o segundo. E o segundo põe em causa coisas do primeiro, se a pessoa não está com atenção. Porque no primeiro parece que é mais afetivo, mais a memória sensorial e no segunda, manda ler, manda fazer exercícios de corpo antes. ( Pag.20 ). O Actors Studio matou isso tudo. O Actors Studio matou isso tudo, ao nível do gesto, ao nível de tudo. Quanto menos coisas fazem, melhor. O Actors Studio veio limpar, porque é uma época de gajos que escrevem peças relacionadas com o cinema.(Pag.22) porque há a tendência do o actor representar, muito a ideia. E é interessante que o Brecht, nas coisas que eu vi do Brecht, representava -se muito pouco.(Pag.18). Porque tudo que eu faço em cena é um sinal. Se eu passar daqui ali, já estou a fazer teatro, sem fazer nada, sem dizer nada, sem falar. Alguma coisa está interiormente a acontecer. (Pag.19) O actor não pode ser como é na vida real. Começamos a pensar nisto e começo a ter que pensar em tudo que se faz em cena.( Pag.19) No trabalho que eu fiz ontem com os meus alunos fui obrigado a falar do Brecht e depois falar do catártico. Fiz dois exercícios exatamente opostos para eles perceberem o que é que a gente pode chamar de neutro e o que é o catártico. E depois, podemos juntar os dois e então juntámos os dois.(Pages 23, 24.) Eu dou aulas, falo. Agora, não sei dos outros. Eu nas aulas falo sempre.

Anexo Nº 27

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	sim ela (a G. Barret) é muito centrada no eu, muito centrada no grupo, muita dinâmica de grupo. (Pag. 4)
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	

Anexo Nº 27

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética : Formação de públicos e formação cultural	
Estratégias Métodos (da educação dramática)	
Estratégias Convenções (da educação dramática)	Ora, depois uma peça que é feita sempre com projetores à mostra com certeza que já tem esse lado se quisermos brechtiano que tem o jogo das crianças. Tudo se mostra nada se esconde. Só se esconde dizendo que estamos a esconder.(Pag.7)
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	lembro-me quando estava no Teatro Nacional, era miúdo, uma vez a Companhia Nacional foi a França e estava lá a companhia do Brecht e dizia-me o Raul de Carvalho quando chegou “eh, aquilo até o palco mexe aquilo até os atores, o pano, eh, aquilo é extraordinário!”(Pag.1)
Estratégias Procedimentos específicos (da educação dramática)	qualquer criança faz distanciação; quando se trabalha com crianças, eu aconselhava todas as pessoas que dizem essas coisas a trabalhar com crianças e eu continuo a trabalhar com crianças na Fundação Gulbenkian...É que a trabalhar com crianças, a pessoa percebe tudo o que é a distanciação. Estão numa improvisação, elas dizem: “tu não respondeste, tu não falaste assim”, estão sempre de fora, estão sempre a observar se eu ou as pessoas gostam ou não gostam e param “então tu não fizeste aquilo que fizeste à bocado, não, não...assim não quero...” e estão automaticamente na personagem.( Pag.6)

Corpus de análise: Entrevista Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
<p>Processo</p> <p>Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares</p>	<p>O que eu penso é que a nossa prática para experimentar esse tipo de coisas é que era muito limitada, porque era uma miséria, porque a gente podia tentar com os nossos alunos, que eram professores em formação, mas depois tive algumas dificuldades, porque as nossas condições de formação não eram, ... não tínhamos muito tempo, não tínhamos grande disponibilidade ...e não tínhamos a reflexão, ... e... E, mas passava-nos um bocado ao lado, daí que era mais fácil para nós pegar nas coisas da Barret do que pegar propriamente nas coisas do Ryngaert. Eh... para mim...ainda hoje. (Pag.2) acho que é um fenómeno de moda. Eu acho que tu tens aqui em Portugal a tal coisa que esteve ligado aos anos da militância, não é? E a coisa do Brecht é quando os anos da militância passam e vem tédio e vem não sei o quê [ri] e já ninguém quer saber do Brecht para nada. E... já ninguém fala disso. (Pag.10).de repente, o grande choque para mim foi descobrir quanto da Barret era vazio. E de repente confrontar com o que se fazia em Inglaterra)...ela é sempre igual e tu estás a trabalhar no vazio, estás a trabalhar em terapia de grupo...um bocado muito curto e um bocado requeitado. E...não. Há coisas ali que são, alguns conceitos foram importantes para mim, mas há outros que de repente não têm interesse nenhum e a mim a descoberta dos (ingleses), o que me fascinou muito, foi de repente descobrir que aquilo não interessa nem ao Menino Jesus...o que eu descobri], é que é assim, a Barret afastou as práticas dramáticas do teatro... profundamente..., quando eu digo «do teatro» quando eu digo «do teatro», eu digo de uma linguagem estruturada que tem reflexão, que tem ideias, que tem coisas, estás a perceber...ela recusa a forma, portanto ao recusar a forma na metodologia., e ... Inglaterra foi o grande reencontro daquela rede com coisas que para mim eram coisas básicas da linguagem teatral. (Pag. 11, 12). Enquanto uma balela à Gisele Barret, com meia dúzia de (tópicos) que se faz muito facilmente. E esse tipo de coisa exige, exige algo mais, exige mais dedicação, exige mais conhecimento. Exige umas cabeças mais estruturadas, exige mais confiança e uma prática mais sólida. Portanto daí eu achar que, que não vês muito disto nas escolas, porque não é fácil de fazer. Enquanto as outras coisas são fáceis de fazer...não é só fácil de fazer nos contextos escolares que tens agora, em que o lugar que isto tem é mínimo, é uma coisa só para divertir e entreter com lugar muito pouco relevante portanto ninguém dá a conseira muito de se meter nisto, porque isto exige um outro tipo de coisas.(Pag.14).</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: constrangimentos</p>	<p>Não se pode falar nas práticas teatrais depois do 25 de Abril sem falar antes do 25 de Abril porque senão há aqui qualquer erro bastante grave. Primeiro, que o Brecht era muito lido, bastante lido e falava-se muito do Brecht, em Portugal. Brecht, contudo, era proibido pelo fascismo, teoricamente, líamos as traduções, não havia em português, tinha-se que ler em francês. Pag.1: A Fiamá Pais Brandão!</p> <p>Pois, porque há coisas traduzidas por ela antes. Porque a censura, em Portugal, do Salazar deixou... os intelectuais deixá-los ler, pronto...não tinha grandes problemas com a leitura. A proibição... Estava no Índice que ele tinha Pag.3</p> <p>todo o Brecht era de uma monotonia muito grande por causa da distanciação que o ator não deve representar, deve dizer o texto, não se deve emocionar, não se deve mexer não deve isto, aquilo, então era de uma frieza e de uma chatice enorme.( Pag.5)</p>
<p>Contexto</p> <p>Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos</p>	<p>O Boal. Eu trabalhei mesmo com o Boal. Quisemos fazer essas coisas todas, na altura da revolução. Ele deu aulas mesmo aqui, na Comuna, durante bastante tempo. É um tipo muito interessante mas, como é que eu posso dizer, muito leviano. Para mim, um ator é um ator. Já não tem nada a ver com amor nem com nada disso. Para ele, trabalhar com um ator ou com um amador ou quem nunca fez teatro é exatamente igual. (Pag.27)</p>

Corpus de análise: Entrevista Nº 3	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto: referências autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	Gavin Bolton ; Dorothy Heathcoate ; Brecht ; Piscator ; Joan Littlewood ; Stig Eriksson ; Gisele Barret ; David Davies ; SCYPT (revista inglesa de Drama) NADT (National Association Drama Theatre revue) B. Dort ; Mário Barradas ; Gail McIntyre ; A. Durães ; Luis Varela; J._ P. Ryngaert ; Juliane Morgan ; Augusto Boal ; Céu Guerra ; Hélder costa ; José Carretas ; Amílcar Martins, Carlos Fragateiro; Luís Aguilar; APED; Isabel A. Costa ; ANRAT; G. Carrasso ; APTA; Manuel Guerra; Lee Beagley; Paulo Freire ; Orlando Garcia
Contexto referências autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	Bernard Dort ; Richard Demarcy ; Peter Brook ; Ana Ubersfeld ; Helene Weigel ; Fiamma Pais Brandão ; Shakespeare; Gil Vicente ; (José Manuel ) Peixoto ; Damásio ; Mário Barradas ; ( Luís) Varela ; Karl Valentin ; Grotowski ; Artaud ; Brecht ; Bob Wilson ;Yoshi Oida ; Manuel Mota Demarcy; Gorki ; Ivete Centeno ; Carlos Wallenstein ; Strehler ; Eugénia Vasques ; Arquimedes S. Santos ; Peter Stein ; Eunice Munhoz ; Tchekhov ; Mircea Eliade ; Pedro Lemos; Céu Guerra ; Piscator ; Mayerhold ; Augusto Boal;



Corpus de análise: Entrevista Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	As questões que o Brecht colocava, se calhar lidas à luz de outros olhos teve, teve, para mim estiveram presentes, não é? As questões básicas do seu pensamento, não são? De um, ... de uma abordagem ao teatro que... que tentasse fazer as pessoas refletir e pensar sobre o seu quotidiano, de alguma maneira questioná-las, questioná-las a elas próprias e pensarem sobre isso .(Pag.1) no âmbito das práticas dramáticas de educação formal e não formal, acho que tu tens uma linha ligada às questões todas ligadas à animação teatral e muitas vezes ao teatro amador, em que (Brecht) tem uma influência ( Pag.1) Para mim, depois há uma leitura que foi, ... que foi fundamental, que é uma influência do Drama and Education inglês, através do Gavin e da (Dorothy que são profundamente influenciados pelo Brecht. (Pag 2) .é gente que é profundamente marcado pelo, pela influência do Brecht e, ... pela influência do Brecht e não só sobre a questão estética, mas muito sobre a questão política. o Brecht não existe sozinho, também existe o (Piscator), também existe mais (Pag.3) certos movimentos políticos fundamentalmente universitários, estão muito ligados também ao movimento teatral ...tenho, tenho dúvida.(Pag.13) O Boal pode-se ter tornado por causa da Barraca mais visível, mas tu tinhas as coisas brechtianas a acontecer em todo o lado...– Não, não era nada, quer dizer, aliás, a agenda estética do Boal era pobre. (Pag.29).
Definição Princípios pré-teóricos e Fundamentos psicopedagógicos	Curso de Teatro e Educação, chamamos nós assim. É um curso de banda larga que não forma atores, cenógrafos ou encenadores. Forma um Homem de teatro que é capaz de tudo, de representar, fazer trabalhos de cena, régie, fazer trabalho de luz e som... (Pag.1). Eu penso que o que o Brecht é obrigatória matéria de pensamento e vai sê-lo durante muito tempo. É mais isso que outra coisa e, portanto, todo o movimento, quer artístico, quer pedagógico, centrado na criança (não é por acaso que esse trabalho é feito nos movimentos da escola moderna) vai dar uma grande importância a que a gente faça coisas centradas na criança e não no professor e no programa...(Pag.11) Mas se tu vires bem, toda a peça que é lá montada, na Unidade de Infância, são peças que giram todas em volta do explorador e o explorado...Com o final sempre feliz em que o explorado ganha Em que se faz justiça. O Mal Yang que liberta do imperador, o Eucalipto feiticeiro; Kikiriquiste que é o mais politizado deles todos... (Pag 11)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo da arte dramática e teatral	Preocupamo-nos em apetrechar gente para não chegar lá e fazer de conta que o teatro é uma coisa assim parecida com a vida. Preocupamo-nos em dar-lhes uma formação teatral e ao mesmo tempo pedagógica. (Pag.3) Brecht contribuiu para a educação dramática, em Portugal ...Aliás ele nunca foi unânime em nenhum país. Há sempre criadores que se assumem determinada linha de pensamento, outras que a reconhecem, outros que lhes é indiferente. O Brecht, em Portugal, teve essa função com o prejuízo de ter chegado muito tarde e por via, sobretudo, livresca (Pag.8.) Mas ele (Ryngaert) fala de teatro e a Gisèle Barret não fala de teatro. (Pag.12) isto partia da ideia do ator à província.(Pag.1) Ai...(ele) vai fazer produção, trabalhos de captação de mecenato, onde é possível, trabalhos de divulgação da peça, de dinamização de públicos, etc., etc..(Pag.1) O modelo passa muito pelo Stanislavski. É evidente que toda a gente acha que é arqueologia teatral. Eu e os meus companheiros professores achamos que é a base mais sólida a que nos podemos agarrar e é aquela que dá mais abertura para outros tipos de interpretação, sem problemas.( Pag.1).Na minha escola, digo-te já que é fundamentalmente abordado Stanislavski com o aporte que Brecht lhe deu. Mas Brecht nunca condenou Stanislavski de maneira nenhuma, antes pelo contrário. Sempre louvou o que o Stanislavski estava a fazer. (Pag.2). Acho que o Brecht é um dos marcos do teatro mundial. Não só porque escreveu, a nível dramático, peças, não só pelo pensamento estético que produziu, não só pela discussão estética que manteve com grandes figuras da estética mundial e pela teoria que deixou para a gente pensar. Não é para a gente repetir mas para pensar.( Pag.9 ) Ela ( G. B.) nunca renegou o que afirma; que um dos pecados capitais que ameaça a expressão dramática é, exatamente, a esteticização, o que quer dizer o teatro. A expressão dramática transformar-se em teatro, transformar-se num produto estético. A Gisèle Barret nunca teve nada a ver com o teatro e o Ryngaert sempre teve.(Pag.12).

Anexo Nº 28

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Definição valores e propósitos Conceitualizações no campo das ciências da educação	
Função Conteúdos do saber: aprendizagens de conteúdos através de atividades dramáticas /performativas	sim ela (a G. Barret) é muito centrada no eu, muito centrada no grupo, muita dinâmica de grupo. (Pag. 4)
Função Desenvolvimento pessoal e Comunicação: Conhecimento de si, do outro e do mundo; relação grupal	
Finalidade Consciência política e social; educação cívica	Nós também colocamos esse papel social porque não há espetáculo nenhum, por mais exercício que ele seja, ao nível da escola, que a primeira pergunta que nós fazemos é para quê que a gente está a fazer isto, para quem? (Pag.2)

Anexo Nº 28

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Finalidade Educação estética: Formação de públicos e formação cultural	
Estratégias Métodos (da educação dramática)	O Ryngaert não é linha nenhuma. Ryngaert é uma metodologia de trabalho com crianças que, sobretudo, pretende uma iniciação á linguagem teatral. Uma iniciação, como é que eu hei-de dizer, digo isto ao primeiro grau, estamos perante uma realidade em que não são atores, estamos perante uma realidade em que são jogadores o que é diferente e que nós não pretendemos atingir o nível do ator. Provavelmente sairá de lá alguém que, um dia, poderá vir a ser ator mas não é essa a função. A função é ajudá-los a falar do mundo através de uma linguagem que é o teatro. (Pag.13)
Estratégias Convenções (da educação dramática)	
Estratégias Técnicas (da educação dramática)	Aquelas coisas que a gente chamava de material de exploração pedagógica...já sei ao que é que te estás a referir: o que acontece, onde, com quem, entre quem, o que fazem o que dizem...isso (resulta) das nossas procuras de trabalho em como é que as crianças poderiam aprender teatro.(Pag.9)
Estratégias Procedimentos específicos; Processos; abordagens; atividades (da educação dramática)	A Catherine Dasté não tinha uma formação brechtiana, não procurava aplicá-la. Ela estava numa fase, aliás, estava a abandonar e depois até deixou de fazer teatro para crianças. O que traz a Catherine Dasté para a ribalta é a crença de que para chegar aos para miúdos, para fazer teatro para miúdos é fazer o teatro a partir de histórias que eles lhe contavam. Que eles inclusivamente desenhavam cenários e eles, a partir desses cenários (Pag.10).E ela chega depois a dizer " eu acabei por abandonar isso porque dei-me conta que as crianças me contavam aquilo que eu queria ouvir".(Pag.10)

Corpus de análise: Entrevista Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Processo Procedimentos estruturais: transdisciplinares e interdisciplinares	
Contextos Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: influências	<p>O que eu penso é que a nossa prática para experimentar esse tipo de coisas é que era muito limitada, porque era uma miséria, porque a gente podia tentar com os nossos alunos, que eram professores em formação, mas depois tive algumas dificuldades, porque as nossas condições de formação não eram, ... não tínhamos muito tempo, não tínhamos grande disponibilidade ...e não tínhamos a reflexão, ... e... E, mas passava-nos um bocado ao lado, daí que era mais fácil para nós pegar nas coisas da Barret do que pegar propriamente nas coisas do Ryngaert. Eh... para mim...ainda hoje. (Pag.2) acho que é um fenómeno de moda. Eu acho que tu tens aqui em Portugal a tal coisa que esteve ligado aos anos da militância, não é? E a coisa do Brecht é quando os anos da militância passam e vem tédio e vem não sei o quê [ri] e já ninguém quer saber do Brecht para nada. E... já ninguém fala disso. (Pag.10).de repente, o grande choque para mim foi descobrir quanto da Barret era vazio. E de repente confrontar com o que se fazia em Inglaterra)...ela é sempre igual e tu estás a trabalhar no vazio, estás a trabalhar em terapia de grupo...um bocado muito curte e um bocado requentado. E...não. Há coisas ali que são, alguns conceitos foram importantes para mim, mas há outros que de repente não têm interesse nenhum e a mim a descoberta dos (ingleses), o que me fascinou muito, foi de repente descobrir que aquilo não interessa nem ao Menino Jesus...o que eu descobri], é que é assim, a Barret afastou as práticas dramáticas do teatro... profundamente..., quando eu digo «do teatro» quando eu digo «do teatro», eu digo de uma linguagem estruturada que tem reflexão, que tem ideias, que tem coisas, estás a perceber...ela recusa a forma, portanto ao recusar a forma na metodologia., e ... Inglaterra foi o grande reencontro daquela rede com coisas que para mim eram coisas básicas da linguagem teatral. (Pag. 11, 12). Enquanto uma balela à Gisele Barret, com meia dúzia de (tópicos) que se faz muito facilmente. E esse tipo de coisa exige, exige algo mais, exige mais dedicação, exige mais conhecimento. Exige umas cabeças mais estruturadas, exige mais confiança e uma prática mais sólida. Portanto daí eu achar que, que não vês muito disto nas escolas, porque não é fácil de fazer. Enquanto as outras coisas são fáceis de fazer...não é só fácil de fazer nos contextos escolares que tens agora, em que o lugar que isto tem é mínimo, é uma coisa só para divertir e entreter com lugar muito pouco relevante portanto ninguém dá a canseira muito de se meter nisto, porque isto exige um outro tipo de coisas.(Pag.14).</p>
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	<p>Existe pelas pessoas que estavam a fazer aquilo. E ainda por cima nós tínhamos connosco um pedagogo de altíssima craveira que era o Domingos Oliveira... E que estava muito a par das últimas correntes da pedagogia e quem sabia de pedagogia era ele. E, claro, ele teve uma grande influência nesses aspetos de exploração pedagógica ( Pag.11)</p>

Anexo Nº 28

Grelha organizadora dos conteúdos das entrevistas sobre a Educação Dramática entre 1974/2006 - Contexto das Práticas

Corpus de análise: Entrevista Nº 4	
Domínios Dimensões e Categorias de análise	Expressão pessoal, espontaneidade (expressar-se livremente) e relação com o social e o conhecimento (aprender, compreender)
Contexto Contexto histórico - circunstâncias condicionantes: protagonismos	Os brasileiros, quando nós o devíamos ter feito, também, os brasileiros fizeram-no e nós não fizemos. Foi ter mandado os gajos bons deles para os Estados Unidos e para Inglaterra (Pag.5)...e depois quando regressaram ( estes Brasileiros) foram dar aulas, já doutorados. Nós nunca nos preocupamos com isso ...O Estado nunca se preocupou.(Pag.6)
Contexto: referências autores; instituições; revistas da especialidade; correntes teórico - práticas	Gavin Bolton ; Dorothy Heathcoate ; Brecht ; Piscator ; Joan Littlewood ; Stig Eriksson ; Gisele Barret ; David Davies ; SCYPT (revista inglesa de Drama) NADT (National Association Drama Theatre revue) B. Dort ; Mário Barradas ; Gail McIntyre ; A. Durães ; Luis Varela; J._ P. Ryngaert ; Juliane Morgan ; Augusto Boal ; Céu Guerra ; Hélder costa ; José Carretas ; Amílcar Martins, Carlos Fragateiro; Luís Aguilar; APED; Isabel A. Costa ; ANRAT; G. Carrasso ; APTA; Manuel Guerra; Lee Beagley; Paulo Freire ; Orlando Garcia

## ENTREVISTA I

1. É possível reconhecer a influência de B. Brecht nos métodos de trabalho que foram desenvolvidos, ao longo dos tempos desde o 25 De Abril até aos nossos dias; na criação teatral?

E nas práticas dramáticas desenvolvidas no âmbito da Educação Formal e não Formal?

2. Brecht e as suas teorias e técnicas são abordadas na formação de atores Encenadores / dramaturgistas, dramaturgos e outros criadores técnicos teatrais?

a) E na formação de professores especialistas em teatro na educação e expressão dramática?

b) Julga que as abordagens realizadas têm efeitos nas práticas desenvolvidas posteriormente no meio escolar?

3. A Dialéctica como método de produzir conhecimento, a Distanciação e a Historicização têm algum valor estético/Pedagógico para si?

a) Na construção dramática do espetáculo?

b) Na pedagogia através da educação dramática?

4. Atribui algum papel pedagógico hoje às peças didáticas de Brecht? Porquê?

5. Considera que Brecht contribuiu para a renovação da criação teatral portuguesa? De que forma?

6. Considera que Brecht contribuiu para a educação dramática em Portugal? Como?

7. Considera que Hoje Brecht tem relevância?

a) Na estética contemporânea teatral?

b) Na Educação dramática?

c) Na formação de públicos?

## ENTREVISTA II

1 Na sua opinião quem foram os principais impulsionadores da Educação Dramática em Portugal depois 25 de Abril?

2 Considera que as teorias de B. Brecht tiveram algum papel neste processo?

3 E Augusto Boal? Considera que as teorias e as práticas da educação dramática em Portugal ressentem a sua influência?

4 Qual a importância de Gisèle Barret no contexto da educação dramática em Portugal?

5 Que correntes ou personalidades estrangeiras, foram na sua opinião, mais relevantes, no processo de implementação?

6 Considera que houve grandes momentos neste processo?

7 Qual a sua opinião sobre o estado geral da educação dramática neste momento quanto em Portugal?

8 Que lhe parece que devesse ser feito para que a educação dramática em Portugal decorra em melhores condições?